جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

إستراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط من وجهة نظر المعلمين

إعداد الطالبة
فاطمة بنت صالح بن علي المقبالية

إشراف
الدكتور سالم بن سليم الغنبوصي

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليـــــــــا
استكمالا لمتطلبات الحصـول علـى درجــــــــة
الماجستير في التربية قسم الأصول والإدارة التربوية

جامعة مؤتة، 2012م

الإهداء

إلى روح أبي الطاهرة رحمه الله، وأسكنه فسيح جناته

إلى من سقتني رحيق الحياة، إلى من غمرتني بدعائها حتى يسر الله لي إتمام هذه الدراسة إلى أمي الغالية.

إلى من دائما بجواري إلى سندي بهذه الدنيا إلى إخواني وأخواتي الأعزاء بارك الله فيهم.

إلى أبناء إخواني حفظهم المولى.

إليكم جميعا أهدي ثمرة جهدي المتواضع.

فاطمة بنت صالح بن علي المقبالية

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين القائـل في محكم كتابه (لئن شكرتم لأزيدنكم) {إبراهيم - الآية (7)}، اللهم لك الحمد والشكر أولا وأخراً، ظاهرا وباطنا، لك الحمد حتـى ترضى، ولك الحمد بعد الرضى، أحمدك ربي على توفيقك لي بإتمام هذه الدراسـة، وأصلي وأسلم على من بعثه الله متمما لمكارم الأخلاق، ورحمة للعالمين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

ما كان لهذه الرسالة أن تتم، إلا بتوفيق من الله، ثم بتضافر جهود المخلصين، أصحاب البذل والعطاء، الذين لم يدخروا جهدا في سبيل العلـم والمعرفـة وإنـارة الآخرين بنبراس معرفتهم، لذا أتقدم بجزيل الشكر وخالص الدعاء، وعظيم الامتنان للفاضل الدكتور سالم بن سليم الغنبوصي المشرف على الرسالة، ومـدى مـساهمته الفكرية والعلمية في تعزيز منهجيتها العلمية، وإثراء مضامينها التربوية، فجـزآه الله خير الجزاء، وخالص الشكر والتقدير أسطره هنا للأفاضل أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بجامعة صحار.

كما أتقدم بالشكر إلى الأساتذة الأفاضل الذين بذلوا جهدا مقدرا في تحكـيم أداة الدراسة، وكل التقدير والإجلال لأخي طلال بن صالح المقبالي على تفانيه وجهـده الكبير في توزيع وتطبيق إستبانة الدراسة، ولا أنسى شكر الأستاذ الفاضـل سـامي المزروعي الذي كان له دور في التحليل الإحصائي، كما يطيب لي أن أتقدم بالثنـاء لـ هيثم مسعود المقبالي الذي كان له دور في التدقيق اللغوي.

وأخيرا أتقدم بالثناء وعظيم الامتنان إلى كل من ساهم ومد لـي يـد العـون والمساعدة في إتمام هذا العمل ، وإخراجه على الوجه الأكمل، فجزآهم الله جميعـا خير الجزاء.

فاطمة بنت صالح بن علي المقبالية

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

إستراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط من وجهة نظر المعلمين.

فاطمة بنت صالح بن علي المقبالية

جامعة مؤتة، 2012م

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إستراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها بالأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس الخاصة بمحافظة مسقط من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة ببناء إستبانة تضمنت مجالين، الأول الأنماط القيادية، والثاني إستراتيجيات إدارة الصراع، وقد تكون مجتمع الدراسة من(2900) معلم ومعلمة، والعينة عشوائية بلغت (425) معلما ومعلمة، بنسبة (14.7%) من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن الأنماط القيادية جاءت مرتبة حسب الممارسة من الأعلى إلى الأدنى (الديمقراطي، التساهلي، الأوتوقراطي)، وكذلك إستراتيجيات إدارة الصراع جاءت مرتبة تنازليا(التجنب، التعاون، الحزم، التسوية). وكما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ,05) لاستجابات أفراد العينة حول النمط القيادي الممارس من قبل مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط تعزى للنوع والمؤهل العلمي وكذلك للخبرة في كل من الأنماط القيادية (ديمقراطي، أوتوقراطي)، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية للنمط التساهلي تعزى للخبرة لصالح فئة (5-10) سنة. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع والمؤهل الدراسي والخبرة لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي. ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين النمط القيادي، وإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي.

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تشكيل لجان على مستوى الوزارة للكشف عن أسباب الصراعات التنظيمية في مدارس السلطنة، ومعالجة أسبابها وتصميم برامج تدريبية متخصصة لتوظيفها لصالح المؤسسات التربوية.

Abstract

The conflict management strategies and their relationship with leadership styles at private schools in Muscat governorate from the Perspectives of teachers

Fatima Saleh Ali Al Muqbali

Mu'tah University, 2012

This study aimed to identify the conflict management strategies and their relationships with leadership styles which are practiced by managers of private schools in Muscat Governorate from the viewpoint of teachers. To achieve this goal; the researcher made a questionnaire consisted of two dimensions: the *first* was about leadership styles while the *second* was about strategies of conflict management. The society study consists of (2900) teachers, There are random samples which were amounted about (450) teachers by (14.7%) from the society study. The most important results of this study are the Leadership style results were in sequence from the highest to lowest: democratic, concessional, and autocratic style and the practices of managers for strategies results were arranged from the highest to lowest as follows: avoidance, cooperation, hardness and settlement strategy. The statistics also show that there are no statistically significant differences at the level of significance (.05) for the sample responses around the leadership style practiced by managers of private schools in Muscat governorate attributable to the type of each leadership styles, qualified scientific and the experience of each leadership styles. while there are statistically significant differences around the concessional leadership style attributed to the experience for a class (5-10) years.

There are also no statistically significant differences attributed to the variable type, academic qualifications and experience to organizational conflict management strategies. In addition the study shows that there is a positive correlation between leadership style and organizational conflict management strategies. In light of the findings, the study recommend to set up committees in the ministry to find out the reason of organized conflicts in private schools, study its causes and design of specialized training programs for educational institutions.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة:

إن المنظمات الإدارية ما هي إلا تنظيمات اجتماعية يشكل فيها الفرد العنصر الأول الذي يسهم في تحقيق أهدافها، وبالتالي تحقيق أهدافه الشخصية، وتمارس هذه المنظمات نشاطاتها المختلفة في ظل من تفاعلات متشابكة بين أفراد هذه المنظمـة تجمعهم مصالح متباينة بعضها ما يخص التنظيم ومنها ما يخص الأفـراد أنفـسهم، ونتيجة لهذه التفاعلات الإنسانية داخل التنظيم، يحدث اختلاف من حيـث وجهـات النظر، مما يؤدي إلى الصراع التنظيمي (عوض، 2008).

وقد أشار البعض إلى أن الصراع حتمي لا محال فيه، مادامت هـذه الـنظم تتصف بالاستمرارية والنشاط، وتتفاعل مع نظم اجتماعية أخرى، ولا تستطيع أيـة منظمة أن تعمل بكفاءة وفعالية، دون التفاعل المتواصل بين الأفـراد والجماعـات المختلفة، في شتى مكونات المنظمة ومستوياتها، فالأفراد والجماعات المختلفة تعتمد على بعضها البعض لأغراض متعددة، مثل تبادل المعلومـات والـرأي، والخبـرة، والتعاون، والتشاور، والاستفسار عن أمرٍ ما وغيرها، وهذه الاعتمادية والترابط يمكن أن يؤدي إلى التعاون والتماسك، أو إلى الصراع والتعارض (حريم، 2003) .

وانطلاقا من حقيقة أن الصراع حتمي في حياة المنظمة، فإنه حتمي في المدارس باعتبارها جزءا من المنظمات التربوية، فلا بد إذا من التعامل معه بشكل يتم توظيفه لخدمة وتطوير المدرسة. (قطيشات، 2010).

الصراع في المدارس أصبح محتملا في بيئاتها، لذا فقد أهتم علماء السلوك التنظيمي بإيجاد حلول ومحاولة إدارة هذا الصراع عن طريق تبني بعض الأساليب المختلفة بعد إن كانت الأساسية لحل الصراع، أو إدارته تقتصر على استخدام القوة أو السلطة أو كليهما معا، لقمع الصراع وحسمه أو تسكينه أو تلطيفه أو حتى إزالته تماما، واتجهت الاهتمامات الحالية للإدارة إلى النظر للصراع على أنه أمر لا مفر منه داخل المنظمة، وأن التعارض التنظيمي مرده ظواهر تنظيمية عامه وشامله داخل المدرسة، كما أن الصراع ممكن أن يزيد من كفاءة وفاعلية المنظمة بشكل عام

وليس العكس، وفي الوقت الذي لا يمكن القول أن هناك دائما طريقة واحدة تصلح لجميع حالات الصراع (عوض، 2008).

ولكون مدير المدرسة يقع في قمة الهيكل التنظيمي لها فهو القائد لها، فنمط القيادة يتحمل العبء الأكبر في قيادة الأفراد والجماعات وتنسيق جهودها وتوجيهها في عمليات التخطيط، والتوجيه، والتنسيق، والتقويم، باعتباره قائدا تربويا تناط به مهام حيوية، إذ تقع على عاتقه مسؤولية إدارة الصراع واستغلال هذا الصراع لتحقيق أهداف المدرسة (قطيشات، 2010).

وقد أكد المفكرون والكتاب على أن النمط القيادي المتبع من قبل مدير المدرسة يحدد الطريقة أو المناسبة لإدارة الصراع داخل المدرسة، إذا فإن النمط القيادي المتبع من قبل مدير المدرسة يسهم في تشكيل طبيعة العلاقات داخل الجماعة لذا فأنه يكتسب أهميته من دوره في توجيه العلاقات داخل الجماعة نحو بلوغ الأهداف المنشودة التي تسعى إلى تحقيقها (الحراحشة وخليفات، 2009).

وبما أن الصراع إحدى نتائج هذه العلاقات فإن (القحطاني، 2001) يرى أن على القائد الإداري أن يدرك أن الصراع يوجد بدرجات متفاوتة في كل المدارس، وعلى مختلف المستويات، لذا ينبغي أن ينظر إليه على أنه ظاهرة متوقعة وعلى القائد فهمها فهما عميقا والإلمام بسبل التحكم فيها وإدارتها حتى تخدم أهداف المدرسة، ولتكون أداة للتغيير والإبداع.

تولي وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان عناية خاصة بتطوير أداء مديري المدارس فنيا وإداريا، من أجل التعامل مع المستجدات التربوية، ومعالجة الكثير من القضايا التربوية، والمشكلات الميدانية، ومنها ظاهرة الصراع التربوي وإستراتيجيات إدارته، ويعد مشغل رفع الكفايات التعليمية في العام الدراسي (2005 /2006) الذي نظمته الوزارة، ودورة تطوير مهارات الإدارة والإشراف في الإدارة المدرسية، الذي بدأت الوزارة بتنفيذها في العام الدراسي (2008/2007)، خير مثال على ذلك،وكذلك الملتقى الذي نظمته المدرية العامة للمدارس الخاصة للعام الدراسي 2011/2012، الذي هدف إلى تحقيق التنمية المهنية لأداء مديري المدارس الخاصة،

وإكسابهم المعارف والأساليب الإدارية الحديثة في مجتمعنا والعالم المحيط (ملتقى المدارس الخاصة، 2012) .

تشكل المدارس الخاصة جزءا من منظومة التعليم في السلطنة، ويأتي المدير المعني بالمنظومة الإدارية في هذه المدارس في قمة الهرم الإداري بها، لذلك نجد أن الكثير من الصراعات المتباينة والمتعددة قد تواجهه، سواء كانت هذه الصراعات تتمحور ما بين طموحاته وقدراته واستعداداته، بالإضافة إلى صراعاته مع الآخرين، بسبب الأنظمة الإدارية التي يتعامل معها، كما قد يواجه صراع مع البيئة الخارجية المحيطة به، نتيجة لإفرازات الأنظمة الاجتماعية والبيئية المختلفة، وعلى ضوء ذلك يجب عليه مواجهة هذه الظواهر، والتعامل معها بجدية، كونها تكمن في صلب عمله الإداري، كما أن النمط القيادي الذي يتبعه مدير المدرسة، هو الذي يحدد ما هي المناسبة لإدارة الصراع بشكل فعال؟

2.1 مشكلة الدراسة:

الصراع ظاهرة موجودة في جميع التنظيمات بصور متعددة، ويوجد في المؤسسات التربوية بأشكال مختلفة، وبمستويات متفاوتة القوة، إذ تنم الصراعات عن حيوية المؤسسات، وتعكس إدارتها فعالية المدير الإداري.

لا تخلو ميادين العمل من ظاهرة الصراع، والميدان التربوي لا يخلو أيضا من وجوده، فإذا وجد ينعكس ذلك سلبا على أداء العاملين أو نفسياتهم وسلوكياتهم.

والمدارس الخاصة كغيرها من المؤسسات التربوية يظهر فيها الصراع التنظيمي الذي ثبت وجودة في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان، كما أكدته عدد من الدراسات وقد ذكر (جواد، 2000) أن الكثير من الأدبيات المهتمة بظاهرة الصراع تشير إلى أن الصراعات التنظيمية من أهم معوقات العمل لدى المديرين، إذا لم تتم إدارتها بأساليب مناسبة فهي تستهلك جهدا ووقت الإدارة في مواجهتها، بدل من استثمار هذا الجهد والوقت في أنشطة منتجة، وتشتت جهد العاملين بعيدا عن مسار تحقيق الأهداف، وتهبط المعنويات والعزائم، وتضعف روح الفريق بين العاملين. وقد أوصت (الكلباني، 2007) باختيار القيادات الإدارية المؤهلة علميا

وعمليا لإدارة المدارس، والعمل على حل المشكلات بطرق وأساليب علمية جديـدة لتجنب الصراعات في هذه المدارس. وذكرت دراسة (المعمري، 1990) أن الكثيـر من المشكلات والمعوقات التي تواجه مدير المدرسة، وتجعل من العمل غير يسير أو تقلل من يسره وسهولته وعفوية تنفيذه، كما أكدت أن أكثر المشكلات التي يواجههـا مديرو المدارس هي تلك المتعلقة بالعلاقة بين المدرسـة والمجتمـع المحلـي، ثـم المشكلات المتعلقة بالمصادر المالية، والمرافق والتجهيـزات، وأشـارت دراسـة (قطن، 2001) إلى وجود الصراع التنظيمي في المدارس الثانويـة فـي الـسلطنة، وأوصت بإجراء دراسة تربط بين إستراتيجيات إدارة الصراع، وعلاقتـه بـالنمط القيادي، وبما أن المدارس الخاصة بسلطنة عمان هي جزء من منظومة التعليم فـي السلطنة، فان المشكلات التي تعاني منها المدارس الحكومية تعاني منهـا المـدارس الخاصة أيضا، بحكم اشتراكها في أشياء متعددة منها البيئـة الجغرافيـة، والثقافـة السكانية، جهة الإشراف وغيرها.

مما سبق يتأكد أن ظاهرة الصراع موجودة في مدارس التعلـيم العـام فـي سلطنة عمان، وهذا ينسحب على المدارس الخاصة، ومن خلال معايـشة الباحثـة للواقع التربوي وللتأكد من وجود المشكلة في تلك المدارس التعليم الخاص بمحافظة مسقط في سلطنة عمان، قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية طبقت على عينـة عشوائية مكونة (30) معلما ومعلمة من المدارس المعنية، معتمدة على أداء الإستبانة لهذا الغرض، وقد تضمنت مفرداتها أسباب الصراع الملحق (أ)، و كشفت الدراسة عن وجود العديد من الأسباب التي تؤدي إلى الصراعات فـي المـدارس الخاصـة بمحافظة مسقط، و تشير النسب المئوية إلى وجود أسباب متنوعة لهـذا الـصراع، حيث جاءت الفقرة رقم (1) "الاختلافات في قيم الأفراد والأهداف لاخـتلاف البيئـة الثقافية لأفراد المؤسسة " كأعلى سبب للصراع ما نسبته (85%)، في حين حـصلت الفقرة رقم (12) "قلة تفويض السلطة" على أقل نسبة لأسباب الصراع حيث بلغـت (52%)، وهذا ما دفع الباحثة لإجراء دراسة للتعـرف علـى إسـتراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها بالأنماط القيادية التي يستخدمها مديرو المدارس الخاصة بمحافظة مسقط من وجهة نظر المعلمين.

3.1 أسئلة الدراسة:

1. ما النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما إستراتيجيات إدارة الصراع التي يمارسها مديرو المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين؟
3. هل توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند **مستوى الدلالة** ($\alpha = .05$) للنمط القيادي المتبع من قبل مديري المدارس الخاصة بمحافظـة مـسقط تعـزى للمتغيرات (النوع، سنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي)؟
4. هل توجد هناك فروق ذات دلالة إحـصائية عنـد مـستوى الدلالـة($\alpha = .05$) لإستراتيجيات إدارة الصراع تعزى للمتغيرات(النـوع، سـنوات الخبـرة، والمؤهل الدراسي)؟
5. هل هناك علاقة بين نمط القيادة السائد عنـد المـديرين، وإسـتراتيجيات إدارة الصراع؟

4.1 أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على النمط القيادي السائد في المدارس الخاصة لدى مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط.
2. التعرف على إستراتيجيات إدارة الصراع التي يمارسها مديرو المدارس الخاصة بمحافظة مسقط.
3. التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لمتغير الخبرة والنوع والمؤهل الدراسي للنمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط.
4. التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لمتغير الخبرة والنوع والمؤهل الدراسي في إستراتيجيات إدارة الصراع.

5.التعرف على العلاقة بين نمط القيادة السائد عند المديرين وإستراتيجيات إدارة الصراع.

5.1 أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

1- دراسة العلاقة بين إستراتيجيات إدارة الصراع ونمط القيادة، الذي يساعد مديري المدارس على مواجهة الصراعات المستمرة واستثمارها بشكل إيجابي.

2- تكمن أهمية هذه الدراسة كونها الأولى في سلطنة عمان (حسب علم الباحثة)، التي تناولت موضوع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط.

3- مساعدة صناع القرار في التربية والتعليم على كيفية إدارة الصراعات التنظيمية بطريقة إيجابية وبناءة، من خلال توفير معلومات للباحثين والمهتمين في هذا الموضوع.

4- تساعد هذه الدراسة على إثراء الأدب التربوي الإداري، ويمكن أن تكون حافزا لبحوث أخرى مستقبلية.

6.1 حدود الدراسة:

الحدود الجغرافية:

تشمل الدراسة جميع المدارس الخاصة بمحافظة مسقط، حيث بلغ العدد الإجمالي للمدارس (99) مدرسة (وزارة التربية والتعليم دائرة الإحصاء والمعلومات التربوية 2011)، وتعزى الباحثة اختيار مجتمع الدراسة، لكون المدارس الخاصة تتركز وبنسبة عالية جدا في محافظة مسقط، حيث يوجد بها 42% من جملة تلك المدارس، وارتفاع كثافة الهيئات التدريسية فيها(وزارة التربية والتعليم دائرة الإحصاء والمعلومات التربوية، 2011).

الحدود الزمانية:

أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول العام الدراسي 2012/2011م.

الحدود البشرية:

تشمل الدراسة جميع أعضاء الهيئات التدريسية بالمدارس الخاصة بمحافظـة مسقط للعام الدراسي 2012/2011م، والبالغ عددهم (2900) معلـم ومعلمـة (وزارة التربية والتعليم دائرة الإحصاء والمعلومات التربوية، 2011م).

7.1مصطلحات الدراسة:

القيادة: عملية تأثير متبادلة لتوجيه النشاط الإنساني في سبيل تحقيق هـدف مشترك، وهو القدرة على توجيه سلوك الجماعة في موقف معـين لتحقيـق نتـائج محددة (البدري، 2001)، وتعرف أيضا بتوجيه وضبط وإثارة لـسلوك واتجاهـات الأفراد من خلال بث روح الإبداع والعمل المشترك، والنشاط والحماس فيهم لتحقيق هدف مشترك، عند (القحطاني، 2001).

التعريف الإجرائي للقيادة:

هي قدرة القائد في التأثير على مجموعة من الأشخاص، وتوجيههم وإرشادهم من أجل كسب تعاونهم وحفزهم على العمل في سبيل تحقيق الأهداف المشتركة، ويمكن القول بأن القيادة هي عملية التأثير في الأفراد، ليقدموا أفضل ما لديهم لتحقيق الأهداف المرجوة.

النمط القيادي:

يعرف (السعود، 2009) النمط القيادي على أنه السلوك الذي يمارسـه مـدير المدرسة، للتأثير الفعال في سلوك معلمي مدرسته بهدف تحـسين نوعيـة العمـل والإنتاج في المدرسة، كما يعرف بالأسلوب الذي ينتهجه القائد للتأثير فـي سـلوك الجماعة والعاملين من أجل تحقيق أهداف المؤسسة(ستراك، 2004).

التعريف الإجرائي للنمط القيادي:

يمكن تعريف النمط القيادي على أنه أسلوب القائد وطريقته في ممارسة عملية التأثير في موظفيه بهدف تحقيق الأهداف المرجوة.

الصراع:

يعرف الصراع عند (الرحيم، 2009) بالوضع التنافسي الذي يدرك فيه طرفا الصراع، التعارض بين مصالحهما، ويرغب كل طرف في الحصول على المنـافع التي تتعارض مع رغبة الطرف الآخر، وهو عمل مقصود من طرف مـا، للتـأثير سلبا على طرف آخر بشكل يؤثر على قدرات ذلك الطرف ويعيق تحقيـق أهدافـه وخدمة مصالحه، عند (القريوتي، 2000).

التعريف الإجرائي:

الصراع من حيث التعريف الإجرائي هو التعارض الذي يحدث داخل المدرسة سواء كان بين المعلمين، أو بين المعلمين والهيئة الإدارية أو بين المدارس، ويكون ناتجا عن محدودية الموارد أو تعارض الأهداف، المفاهيم، الأدوار، والصلاحيات وبالتالي يؤدي هذا التعارض إلى عدم تحقيق الأهداف التعليمية التربوية العامة.

إدارة الصراع:

الطريقة أو الآلية التي يتبعها المدير المسؤول ويمكن من خلالها حل الصراع أو الوصول إلى أهداف مشتركة ترضي أطراف الـصراع المتنازعـة (عـوض، 2008).

إستراتيجيات إدارة الصراع:

هي الأساليب الذي يستخدمها المدير في التعامل مع المواقف الذي يواجه فيها عدم اتفاق أو معارضة من شخص آخر أو مجموعة أشخا (الحراحـشة وخليفـات، 2009)، وكذلك "هي الأساليب السلوكية التي يستخدمها المدير للتعامل مـع مواقـف الصراع للإبقاء على الصراع إلى الحد المرغوب فيه، والمنبثقة عن بعدين يحـددان توجه سلوك المدير أثناء إدارته للصراع، بعد الاهتمـام بالـذات، وبعـد الاهتمـام بالآخرين أو الاثنين معا (Rahim,2001).

المدرسة الخاصة:

هي المدارس التي يمتلكها أفراد أو شركات أو مؤسسات خاصة، ويتلقى التعليم فيها طلاب عمانيون وغير عمانيين (اللائحة التنظيمية للمـدارس الخاصـة وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان، 2006).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الأدبيات التربوية المرتبطة بالقيـادة والأنمـاط القياديـة وإستراتيجيات إدارة الصراع، والدراسات السابقة العربية والأجنبيـة ذات العلاقـة بموضوع الدراسة.

1.2 الإطار النظري:

يتناول هذا الجزء الإطار النظري للدراسة، من خلال التعرف على القيـادة، ومفهوم القائد، والأنماط القيادية، والعوامل التي تؤثر في الأسلوب القيادي، وأهميـة القيادة في المؤسسات التربوية، وكذلك التعرف على الصراع التنظيمـي، أسـبابه، مستوياته، مراحله، وآثاره، بالإضافة إلى استعراض إسـتراتيجيات إدارة الـصراع التنظيمي.

1.1.2 القيادة:

القيادة هي العمل مع الجماعة ولصالحها لتحقيق أهداف مشتركة، وقد تعـددت وتنوعت واختلفت التعريفات التي تعرضت لمفهوم القيادة، وذلك باختلاف المفكرين والكتاب والزوايا، التي ينظر منها هؤلاء المفكرون وتعدد المدارس التي تناولت هذا المفهوم.

عرفها (Peter,2009) بأنها عملية من خلالها يؤثر فرد فـي مجموعـة مـن الأفراد لتحقيق هدف مشترك، إذن هي فن التأثير في الآخـرين لتحقيـق أهـداف مشتركة بينهم، ولا بد للشخص أن يمتلك صفات وخصائص معينة حتـى يـستطيع التأثير على الآخرين والوصول للهدف المطلوب.

وكما يعرفها (الطويل، 1992) بأنها العلاقة بين الأشخاص والتفاعل بيـنهم، إذ ينجم عن هذه العلاقة ظهور شخص بعينه يتحمل ولو لوقت محدد مسؤوليات توجيه معظم نشاطات الجماعة، فالقيادة تظهر عندما يكون لشخص معين تأثير على شخص

آخر أو على مجموعة من الأشخاص بشكل يمكنه من إصـدار مؤشـرات توجـه سلوكهم وجهودهم، أما عند (Rustom S.Davar, 1994) فهي العلاقة بـين الـرئيس والمرؤوسين، التي تفجر وتحول الطاقات والإمكانات الفـاترة والـضعيفة لتحقيـق الإنجازات وتحولها لرغبات لتحقيق النجاح.

يؤدي غياب القيادة الفعالة إلى تخلخل الصلة بين أفراد المنظمة التي يعملـون فيها، الأمر الذي يؤدي إلى تحويل اتجاهات أفراد التنظيم وأهداف المنظمـة إلـى تحقيق أهدافهم الشخصية بدلا من أهداف المنظمة العاملين بهـا، وعليـه تتحـول المنظمة إلى أفراد وآلات ويصبح الهيكل التنظيمي مفككا وعـاجزا عـن تحقيـق الأهداف المنشودة (Hoy & Forsyth,1986).

ومن هنا يمكن أن عرف القيادة على أنها كل نشاط هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرى مصالحها، ويهتم بأمورها ويسعى لتحقيق هذه المصالح عن طريق التعاون في رسم الخطط، وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشرية والإمكانات المادية المتاحة.

2.1.2 القائد:

هو العقل المدبر لأية مؤسسة أو منظمة، ويتولى زمام قيادة قطار العمل نحو الإنتاج، وتحقيق الأهداف الموضوعة، والنتائج المأمولة، وتبرز أهمية القائد الإداري عندما يتعامل بشكل متقن مع البيئة الخارجية المحيطة به، ويستثمر الموارد المتوفرة لديه، سواء كانت بشرية أم مالية أم مادية لتطوير مؤسسته ونجاحها.

يري (البدري، 2001) أن القائد هو الشخص الذي يتفهم بعمق متطلبات المهمة التي تقوم بها جماعته ويقوم هو بتوزيع الاختصاصات على أفرادها، ويـساهم فـي إعطاء نماذج للقدرة على الإنجاز، ويعمل على رفع روحهم المعنوية، ويدافع عـنهم ويعمل من أجل تأمين مستقبلهم، ويتوقف نجاح التنظيم الإداري في تحقيـق أهدافـه على قيام القيادة الإدارية بوظائفها، وعليه تكون المقومات الجيـدة لعلاقـة القائـد بالجماعة ما يلي:

الانتماء للجماعة، سمو الهدف ووضوحه، وجود الحافز، القدرة على الالتزام بالعمل وتحمل المسؤولية ومواجهة التحـديات، التعـاون والاحتـرام بـين القائـد ومجموعته، القدرة على التخطيط والتوجيه والتنظيم، الالتزام بمبدأ حرية التعبيـر، العلاقات الإنسانية الجيدة.

وترى الباحثة أن القائد هو الشخص الذي يستطيع التأثير في مجموعـة مـن الأفراد للوصول إلى أهداف محددة ويسعى الجميع لتحقيقها، وأن نجاح القائـد فـي المؤسسات التربوية والمدارس يتوقف على إلمامه بأمور التخطيط، والتنظيم، وصنع القرار، والرقابة، وكذلك امتلاكه قوة التأثير في الآخرين.

3.1.2 أنماط القيادة:

لما كانت القيادة في جوهرها تعني التأثير الذي يمارسه القائد التربـوي فـي مرؤوسيه، فإن اختلاف وسائل التأثير التي يستخدمها القائـد التربـوي لتـوجيههم، تعكس تباينا في أساليب القيادة وأنماطها، وقد صنف ليكرت (Liket) القيادة الإدارية إلى ثلاثة أنماط كما ورد في (السعود، 2009) وفق الآتي:

القيادة الأوتوقراطية:

يطلق على هذا النوع من الأنماط القيادية لتسلطه حيث يمارس القائد الأساليب الاستبدادية لأداء وتنفيذ وظيفته، وينفرد في صنع القرارات المتعلقة بالمنظمـة دون إشراك أي شخص آخر، فهو الذي يحدد طبيعة الأنـشطة دون الالتـزام بتطبيـق الأساليب التخطيطية، وتكون طبيعة الاتصال هابطة، أي أنه يأمر فقط، ويتبع أسلوب الإشراف المحكم ويحول السلطة على أنها أداة ضغط وتهديد للحصول على العمـل (كنعان، 2005).

على الرغم من أن هذا النمط القيادي قد يؤدي إلى إحكام الـسلطة، وبالتـالي يكون هناك التزام بالعمل، وزيادة في الإنتاج خوفا من الفصل أو العقـاب، إلا انـه يكون على المدى القصير فقط، ويظل تماسك العمل مرهونا بوجود القائـد، وعلـى المدى الطويل فان له آثارا سلبية على مستوى الأفراد وشخصياتهم، أي يؤدي إلـى انعدام الثقة بينهم وبين رئيسهم، وانخفاض الروح المعنوية لـدى العـاملين وعـدم

الرضا، وبالتالي ارتفاع معدل الشكاوي والغياب وقد يؤدي إلى ترك العمل (فليـه، 2005).

وقد ذكر (عبيدات، 2007) أن القيادة الأوتوقراطية تقـوم علـى الاسـتبداد بالرأي، ويتخذ القائد القرارات بنفسه، مستخدما أساليب الفرض والإرغام والتخويف لتنفيذ أوامره، ويكون منعزلا عن تابعيه ولا تربطهم بهم علاقة إنسانية.

السمات الشخصية للمدير في النمط الأوتوقراطي:

وقد ذكر (فليه، 2005) السمات التالية لشخصية المدير في النمط الأوتوقراطي:

1- قوة الشخصية واستخدام السلطة في عملية التحكم والتهديد للعاملين.

2- حب التحكم والسيطرة في جميع الأمور وسلب المسؤوليات من الآخرين.

3- عدم تقبل النقد وعدم التراجع عن قراراته حتى لو كانت غير سليمة.

4- التفرقة في المعاملة بين العاملين بالمدرسة حيث يحصل من يوافق علـى آرائه على جميع المزايا والحوافز.

ويشير (البدري، 2001) إلى إن اعتماد النمط الأوتوقراطي في الإدارة التربوية يؤدي إلى:

أ. انعدام العلاقات الإنسانية بين أفراد المجموعة.

ب. عدم نقل الاقتراحات البناءة الهادفة إلى تطوير أسلوب العمل.

ج. يحاول بعض المعلمين والعاملين الإداريين الآخرين، الحـصول علـى اهتمـام خاص من المدير والتقرب إليه.

د. إشاعة الكراهية بين أفراد المجتمع في المدرسة، مما يؤدي إلـى تفكـك أفـراد المجموعة.

ه. سير العمل مرهون بوجود المدير، وعند غيابه يحصل الاضطراب في العمل.

و. عدم مشاركة الهيئات التدريسية في عمليات اتخاذ القرارات.

ويمكن القول أن هذا النوع من القيادات التي تعتمد وتقوم على استبداد بـالرأي والتصرف والتعصب في القرارات الفردية، يمكن أن يكون مجديا في إدارات معينه مثل إدارة الأزمات، لأن مثل هذه القيادات المطلوب منها اتخاذ قـرارات سـريعة وحاسمة لإنقاذ المؤسسة، وبالتالي لا يوجد متسع مـن الوقـت لمراعـاة مـشاعر

والنواحي الإنسانية لدى القائد، وبالتالي يكون الاتصال هابط وليس بصيغة التوجيه ويكون هذا لوقت الأزمة فقط.

القيادة الديمقراطية أو التشاركية:

هي القيادة التي تكون العلاقة قائمة فيها بين القائد ومرؤوسيه على مبدأ الاحترام والثقة المتبادلة والمشاركة في العمليات الإدارية، من تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة وكذلك المشاركة في عملية اتخاذ القرار، ويقوم هذا النمط على مبدأ التعامل مع الآخرين بكرامة واحترام وتشجيع المرؤوسين على الإبداع والابتكار وسهولة الاتصال، مما يؤدي إلى العمل بروح الفريق الواحد وبالتالي الشعور بالرضا نحو العمل (الحراحشة وخليفات، 2009).

وترى الباحثة أن هذا النمط يعطي فرصة للمرؤوسين بالمساهمة في صنع القرارات، والإخبار عن المواقف والحقائق، والعناية بالروح المعنوية.

السمات الشخصية للمدير الديمقراطي:

ذكر(فليه، 2005) أن السمات الشخصية للمدير الديمقراطي يمكن إجمالها في ما يلي:

1 - قوة الشخصية.

2- تقبل النقد البناء وذلك بإعطاء الفرصة لإبداء الرأي.

3- الاعتراف بالفروق الفردية ومراعاتها عند تحديد المسؤوليات والواجبات.

4- احترام المعلمين والاهتمام بمشكلاتهم الشخصية لمساعدتهم على إيجاد الحلول المناسبة.

ويضيف (المصري، 2006) نقلا عن دراسات استهدفت قياس أثر النمط الديمقراطي في القيادة، أن خصائص هذا النمط تتمثل في الجوانب التالية:

1- النجاح المثمر بنجاح أهداف القيادة.

2- يشعر أعضاء الجماعة بالرضا.

3- تسود الروح المعنوية بين العاملين.

4- تتعمق الثقة المتبادلة بين القائد والجماعة.

5- يدفع بالعمل للتقدم ويساعد الأفراد في تطوير مهاراتهم.

ونستنتج أن القيادة الديمقراطية على هذا الأساس هي القيادة الإنسانية والجماعية التي تضمن التفاف الجماعة حول القائد الذي يمثلهم، كنموذج في تحقيق ذواتهم ويعبر عن طموحاتهم المشروعة بإطار الولاء له وللمؤسسة.

القيادة الترسلية:

يتميز هذا النمط بعدم الالتزام والفوضى، أي إطلاق العنان للموظف أو المرؤوسين لأداء عملهم بالطريقة التي يراها مناسبة دون اللجوء إلى الرئيس المباشر، وقد يصبح دور الرئيس هامشيا فلا تتم استشارته إلا للضرورة القصوى، مما يؤدي إلى انعدام روح التعاون بين الرئيس والمرؤوسين وشعور المرؤوسين بالضياع والانفلات والقلق (كنعان، 2005).

وذكر (المصري، 2006) أن هذا النمط يتضمن التفويض الإداري للمرؤوسين ومراعاة مشاعرهم من قبل القائد على حساب الإنتاجية والعمل، ويتقبل أخطاءهم، ويتشاور معهم، ويشجعهم على التعبير عن اهتماماتهم، ويستخدم المكافأة الإيجابية أكثر من العقاب السلبي.

السمات الفنية للمدير من النمط الترسلي:

يشير (فليه، 2005) أن أبرز السمات الشخصية للمدير من هذا النمط الترسلي وفق الآتي:

1- ضعف الشخصية.
2- التذبذب في اتخاذ القرارات.
3- عدم الاهتمام بالمواظبة على العمل نتيجة للتسيب، والفوضى التي تسود المنظمة.
4- قلة التوجيه للعاملين.

ويرى (البدري قاطع) أن هذا النمط من الإدارة التربوية يؤدي إلى:

1- كثرة المناقشات التي لا تنتهي إلى رأي قاطع.
2- يفقد المدير السيطرة على العاملين.
3- شعور العاملين بعدم القدرة على التصرف، والضياع بسبب غياب عاملي التوجيه والرقابة.

4- عدم توفر الدافعية ودرجة الحماس.

5- تهرب العاملين من تحمل المسؤولية.

6- الإخفاق في تنفيذ القرارات.

ومن الملاحظ أن هذا النوع من القيادة يتسم بأن يتولى القائد إمداد المجموعة بالمعلومات والتوجيهات لكنه لا يشترك في تحمل أي مسؤولية فيهـا، ولا يحـاول تنظيم سير العمل أو يوضح طبيعة سياقاته، وبالتالي تظهر حالات التـسيب وعـدم الجدية بالعمل، وضياع الوقت، وعدم استثمار الجهد لتحقيق الأهداف.

4.1.2 العوامل التي تؤثر في الأسلوب القيادي:

ذكر (البنا، 1985) إن من أهم العوامل التي تؤثر على اختيار النموذج القيادي هي عوامل تخص القائد، وأخرى تخص المرؤوسين أنفسهم، وثالثة تخـص البيئـة والموقف وضغوط العمل، وفيما يلي توضيح لكل منها:

العوامل التي تخص القائد:

1. إن من الأمور التي على أي قائد أن يدركها تمام الإدراك هـي مـدى ثقتـه بالآخرين، ومدى تحملهم للمسؤولية الملقاة على عاتقه، وإمكانية الاعتماد عليهم في مواجهة الموقف.
2. القيم التي يؤمن بها القائد، فمنهم من يؤمن بمشاركة المرؤوسين له في اتخـاذ القرارات الإدارية التي تحكم تصرفاتهم، وآخرون لا يؤمنون بالـدور الـذي يلعبه المرؤوسون في المشاركة.
3. يعتمد تبني القائد لأسلوب قيادي معين على ميله لفلسفة قيادية معينـة يـشعر بالراحة في إتباعها، فقد يهوى القيادة بإسلوبه المتـسلط، أو بالمـشاركة مـع الجماعة في الكثير من أعماله.

عوامل تتعلق بالمرؤوسين:

تتباين القدرة عند المرؤوسين على مواجهة المواقف واتخـاذ القـرار الإداري المناسب فقد يميل البعض إلى الاستقلال، والبعض الآخر إلى الاعتماد أو التردد في اتخاذ القرار، ومن هنا يكون هناك تباين في تحمل المسؤولية.

عوامل تتعلق بالبيئة والموقف وضغوط العمل:

البيئة:

أسلوب القيادة الملائم يتوقف على طبيعة عمل المنظمة والظروف الموجودة داخلها، أو مناخها الداخلي، بالإضافة إلى توقفه على متغيرات البيئة الخارجية التي يتوجب عليها التلاؤم معها، فالقيم الاجتماعية والحالة الاقتصادية والسياسية والحقوق العامة و طريقة تدريب المرؤوسين و الظروف الاقتصادية والسياسية ومن ضمنها مستوى المعيشة و تطورات المجتمع الخارجي، تلعب دورا أساسيا وهاما في عملية تحديد أسلوب القيادة المتبع، وقد ذكر (المخلافي، 2009) أنّ لكل منظمة قيمها وتقاليدها الراسخة التي تفرض على المسيرين الجدد أو المعيّنين من خارج المنظمة أن يعرفوا عاجلا أم آجلا، أن هناك أنماطا سلوكية معينة تعّد مقبولة، وأخرى تعّد مرفوضة من وجهة نظر تاريخ وتقاليد المنظمة، ومن الطبيعي أن يلتزم هؤلاء المسيرون بتلك الأنماط السلوكية التي تتفق مع تقاليد المنظمة

الموقف:

إن السمات والمهارات المطلوب توافرها في القائد تعتمد بدرجة كبيرة على الموقف الذي يعمل فيه، وعلى الموقع القيادي الذي يشغله، فرئيس مؤسسة حكومية يحتاج إلى مهارات وقدرات تختلف عن تلك التي يحتاجها القائد العسكري في الميدان، بل في التنظيم الواحد قد يؤدي الاختلاف في المستويات الإدارية إلى اختلاف سمات القيادة المطلوبة في كل مستوى، فالقائد الإداري في قمة الهيكل التنظيمي يحتاج إلى مهارات وقدرات تختلف عن تلك التي يحتاجها مدير إدارة أو رئيس قسم، فنظرية الموقف تربط بين سمات وصفات القائد والموقف الإداري الذي يعمل من خلاله، فهي لا تنكر ما تحتاجه القيادة من سمات وخصائص ولكن تربطهما بالظرف الذي يعيشه القائد، وبالموقف الإداري الذي يتعرض له على أساس أن عوامل الموقف والمتغيرات المرتبطة به، هي التي تحدد السمات التي تبرز القائد وتعمل على تحقيق فاعلية القيادة (المخلافي، 2009).

وبما إن الموقف يؤثر على نوع الإسلوب المتبع في القيادة، فإن المواقف الصعبة، لا تشجع القادة على المشاركة وخاصة إن كانت تلك المواقف خارجة عن نطاق إمكانيات المرؤوسين(البنا، 1985).

ويشير كنعان (2005) إلى أن النمط القيادي يختلف باختلاف الموقف ويعتبر إسلوب القيادة الموقفية أكثر واقعية من الأساليب الأخرى لأنه يعتمد على المرونة والتكيف في اختيار النمط القيادي حسب متطلبات الموقف، فالقائد الفعال يجب أن يدرس الموقف بجميع عناصره مثل: الوقوف على قدرات وخبرات العاملين، تحليل توقعاتهم، ودراسة المناخ السائد للمنظمة.

ضغوط العمل:

تلعب ضغوط العمل والحاجة الملحة لاتخاذ القرار دورا في ميل القائد إلى الانفراد بإصدار القرار دون الرجوع لمشاركة المرؤوسين(البنا، 1985).

5.1.2 أهمية القيادة في المؤسسات التربوية:

تقوم القيادات التربوية في الميدان التربوي بدور مهم وفعال لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة لها، وفق عطاء الإدارة التعليمية، وما تتمتع به القيادة من وعي وإدراك وبعد نظر لدورها الفاعل.

ولتوضيح أهمية القيادة في المؤسسات التعليمية يرى (أحمد، 2006) أنه لا بد من إيضاح الجوانب الآتية:

الجانب التنظيمي: ويتمثل دور القيادة في هذا الجانب بربط إدارات وأقسام وحدات المؤسسات التعليمية ببعضها البعض، وتنسيق جهود العاملين وتوجيه نشاطهم وتحديد المسؤوليات والاختصاصات الملقاة على عاتقهم.

الجانب الإنساني والاجتماعي: ويكون دور القائد هنا مراعاة المشاعر الإنسانية، وتنمية روح التعاون بين أفراد الجماعة وتوجيه سلوكهم لخدمة أهداف التعليم، وكذلك توفير الخدمات الاجتماعية التي يحتاج إليها أفراد التنظيم.

الجانب الخاص بالأهداف: ويبرز دور القائد في هذا الجانب توضيح الأهداف وتحديدها، والعمل على تحقيقها.

في ضوء ما تم استعراضه للأنماط القيادية، تستنتج الباحثة أن الموقف هو الذي يحدد النمط القيادي الذي يتبعه القائد مع مرؤوسيه، حيث إن القائد التربوي الفعـال هو القائد الذي يوازن بين حاجات المدرسة وأهدافها، وحاجات المعلمـين وتحقيـق الرضا الوظيفي لديهم، فالقائد الناجح هو الذي يستطيع التحول من نمط قيادي إلـى آخر وفق متطلبات الظروف والمواقف المتغيرة للمدرسة، وبشكل عام يمكن القـول أن النمط الديمقراطي هو النمط الأنسب لإدارات المدارس، وذلك بـسبب العلاقـات الإنسانية التي تغلب على هذا النمط ، كذلك يساعد في إعطاء المعلمين مساحة أكبر للتعبير عن آرائهم، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات وعمليات التخطيط والتنظيم، مما يولد لديهم الشعور بأهمية الدور الذي يقومون به في المدرسة، ويشجعهم على تحمل المسؤولية، ويبعث روح التعاون والألفة بينهم من جهة، ومع المدير من جهة أخرى، كي يعملوا بروح الفريق الواحد من أجل تحقيق أهدافهم وأهـداف المدرسـة التـي يعملون بها بكفاءة وفعالية.

أما بالنسبة للنمط الأتوقراطي يكون مجديا في حالات الطوارئ والأزمـات التي تحتاج إلى قرارات بشكل سريع، ويستفاد منه أيضا للسيطرة على سير الأمور في حالة أصيب المعلمون بنوع من التذمر والتمرد والكسل والخمول، ويعـد هـذا النمط هو الأنسب للمحافظة على سير المدرسة لتحقيق أهدافها، أما النمط التـساهلي يكون وفاعلا في الحالات التي يكون المعلم أو المعلمة على قدر كاف من الخبـرة، المكتسبة من خلال الممارسة العملية، أو الدورات التدريبية والمشاغل التربوية.

2.2 الصراع التنظيمي:

يتفاعل العاملون في المنظمات مع بعضهم بصفة دائمـة لتحقيـق الأهـداف، المرجوة، أو المنتظرة، غير أن هذا التفاعل قد يؤدي إلى اتفاق العاملين في بعـض المواقف وتعارضهم واختلافهم في البعض الآخر، وغالباً ما يؤدي هذا التعـارض والاختلاف إلى حدوث الصراع التنظيمي، ويفهم الصراع التنظيمي على أنه نتيجـة للمواقف التي يتصرف خلالها أحد العاملين بشكل يؤدي إلى الإضـرار بالأنـشطة الوظيفية لبقية العاملين أو التداخل معها أو مقاومتها أو تعارضها بمـا يـؤدي إلـى

انخفاض كفاءة تلك الأنشطة وعدم قدرتها على تحقيق أهدافها، والصراع ليس سـمة من سمات هذا العصر فقط، بل كان موجوداً منذ الأزل، فأول صراع وقع على هذه الأرض كان بين هابيل وقابيل، حيث ويأخذ أشكالاً عديدة، فهناك صراع الفرد مـع نفسه، والصراع بين الفرد والجماعة، والصراع بـين الأفـراد، والـصراع بـين الجماعات وأخيراً الصراع بين المنظمات (اللوح، 2008).

وقد ذكرت (قطيشات، 2010) أن الصراع ظاهرة سلوكية طبيعية موجودة في حياة الأفراد والجماعات والمنظمات، حيث إن الصراع التنظيمي حقيقة واقعة في كل النظم، ولكّنه ليس بالضرورة مصطلحاً سلبياً، بل أن له أحياناً قيمته الإيجابية للنظـام، فالصراع ذو حدين، يمكن أن يكون سلبيا أو إيجابياً، وهذا يتوقف على بـدائل العمـل وطريقة إدارة الصراع، فالمهم ليس الصراع نفسه، بقدر معرفة ما هو الدافع إليه وهذا كله متوقف على طبيعة أثر الصراع على أهداف المنظمة، فإذا ما كان هـذا الـصراع التنظيمي داعماً لهذه الأهداف اعتبر صراعاً ايجابياً بناء ومحسناً لمستوى الأداء، أما إذا كان الصراع عاملاً مؤدياً إلى إحباط أو إعاقة تحقيق هذه الأهداف، فّإنه عندئـذ يعتبـر صراعاً سلبياً مخلاً بوظائف المنظمة، ويمكن تعريفه على أنه عملية التعبير عن عدم الرضا، أو عن خلاف، أو أهداف وتوقعات غير محققة ممـا يـؤثر فـي إنتاجيـة المنظمة.

1.2.2 أسباب الصراع:

الصراع جزء من ديناميكية هذه الحياة، على اختلاف أنواعها، ويتفاوت من منظمة إلى أخرى، وقد ذكر(المغربي، 2004) أن الصراع يعود للأسباب التالية:

المنافسة على الموارد النادرة:

قد توفر المنظمة الموارد بكميات محدودة تبعا لإمكانياتها المادية، ولذلك فـأن أعضاء التنظيم ووحداته الرئيسية أو القوة البشرية تتسارع فـي الحـصول علـى احتياجاتها من تلك الموارد قبل نفاذها، ففي ظل الندرة تتنـازع وحـدات التنظـيم لتحصل على ما يغطي احتياجاتها ولو على حساب استحقاقات الوحدات الأخرى.

اختلاف الأهداف:

على الرغم من أن جميع الوحدات داخل التنظيم، تمارس نشاطه في إطار الهدف الكلي، إلا أن ذلك لا يمنع وجود تعارض بين أهدافها الفرعية.

الخصائص الفردية:

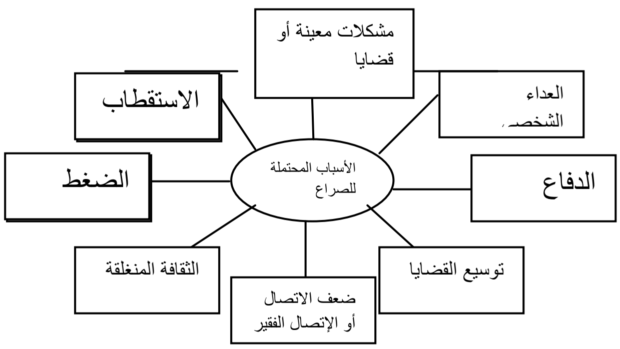
التفاوت بين الصفات الشخصية للأفراد، كالسن والجنس والقيم، والاتجاهات والمعتقدات والمستوى التعليمي والثقافي، تشكل أحد المصادر الرئيسية لحدوث الصراع بينهما.

عدم الرضا الوظيفي:

عدم الرضا عن الوظيفة أو التعليمات واللوائح المتعلقة بالوظيفة يؤدي إلى عدم تعاون الفرد مع زملائه، وعدم إتقانه لعمله، و كثرة الغياب، إضافة إلى ترك العمل.

وأضاف (الخطيب، ومعايعة، 2009) أن هناك أسبابا أخرى للصراع، ومنها:

1. **غموض الصلاحيات:** يحدث الصراع عندما تكون صلاحيات البعض ليست واضحة، وذلك نتيجة لتداخل في الأدوار المناطة لكل وحدة من وحدات التنظيم.
2. **ضعف قنوات الاتصال:** غياب قنوات الاتصال المناسبة، يمكن أن يعيق التنسيق بين الأطراف التي تعتمد مهامها على بعضها البعض.



شكل (1)

أسباب الصراع المحتملة كما ذكر(نورث هاوس ،2006)

وقد ذكر(نورث هاوس، 2006) أسباب محتملة للصراع التنظيمي، وهي:

1- مشكلات معينة أو قضايا وتكون عادة نتيجة لسوء الفهم بين الطرفين أو تنـشأ نتيجة لتمسك أحد الطرفين أو كليهما برأيه.
2- العداء الشخصي وهي نتيجة للخلافات الشخصية.
3- الدفاع حيث يحاول كل طرف أن يحمي أي شيء ضروري بالنسبة له.
4- توسيع القضايا وهنا يسعى كل طرف لجذب أطراف مؤيدة له وبالتـالي تتـسع دائرة الصراع.
5- ضعف الاتصال ويكون نتيجة لضعف التخطيط والتنسيق والتشويش في انسياب المعلومات.
6- البيئة الثقافية المنغلقة حيث ينحصر ثقافة الأطراف في بيئـتهم الخاصـة دون أخرى، وما هو أبعد منها وهذا بالتالي يزيد من حدة الـصراع لعـدم وجـود خيارات لبدائل أخرى.
7- الضغط والإجهاد حيث أن ضغوط العمل هي التي تتسبب في الإجهاد ومن هذه الضغوط مكان العمل، طبيعة الوظيفة، الأدوار، العلاقات، الموازنة بين العمـل والحياة.

ويمكن القول أن أسباب الصراع التنظيمي، أسباب شخصية وأسباب تنظيميـة، أما فيما يتعلق بالأسباب الشخصية فتتمثل في اختلاف القيم والمعتقدات، الاتجاهات، المستوى الثقافي، الاختلافات الفردية والشخصية، فعلى سبيل المثال يميـل بعـض الأشخاص إلى العدوانية، عدم التعاون، والعلاقة الاعتمادية، فكل فرد يعتمـد علـى الآخر في تحقيق الأهداف، أما الأسباب التنظيمية فتتمثل في التداخل بين الأنـشطة والأهداف والصلاحيات والمسؤوليات وعدم تحديدها بوضوح، وكذلك عـدم وجـود قنوات اتصال فعالة بين كافة أفراد المنظمة، ومحدودية الموارد التي لا تكفي بالقدر الذي يحتاجه المستخدمون في المنظمةِ.

2.2.2 مستويات وأنواع الصراع:

وقد ورد في (عبيدات، 2007) أن مارش وسيمون(Marsh & Simon) بين أن هناك ثلاثة أنواع أو مستويات رئيسية من الصراع وهي:

الصراع الفردي:

يحدث أثناء ممارسة الفرد لعملية اتخاذ القرار، وعندما يريد أن يمارس شيئين مرغوبين، ولكن الواقع يفرض عليه اختيار أحدهما، إضافة إلى امتلاك الفرد لخيار عمل شيئين لا حياد عنهما، ولا يرغب في أي منها، أو عندما يكون أمام عدد من البدائل المرغوبة محفوفة بالمخاطر.

أشار (العميان، 2005) إلى أن الصراع المنظمي يمكن أن يظهر بسبب عملية سعي وحدات نظام ما لتحقيق مصالحها على حساب وحدات أخرى، أي أن هذا الصراع هو الذي ينشأ بين مختلف الوحدات الإدارية داخل المنظمة ويأخذ هذا المستوى شكلين رئيسيين هما:

الصراع الأفقي: ويقع هذا النوع من الصراعات بين الجماعات أو الوحدات الإدارية التي تقع على مستوى تنظيمي واحد.

الصراع الرأسي: ويقع بين جماعات أو وحدات إدارية تنتمي إلى مستويات مختلفة كالصراع الذي يحدث بين الإدارة العليا والإدارة الدنيا.

3.2.2 نظريات الصراع:

ورد في كثير من الأدبيات التي تناولت الصراع التنظيمي نظريات كثيرة تفسر الصراع التنظيمي منها النظرية التقليدية، والنظرية السلوكية، والنظرية التفاعلية، وسوف يتم تناول كل نظرية بشيء من التفصيل وفق ما يلي:

النظرية التقليدية:

لقد كان السائد أن الصراع سلبي وأنه معول هدم يجب التخلص منه، أو التخفيف من آثاره، وينظرون إلى الصراع على انه نوع من النقص والقصور الناتج عن الهيكل التنظيمي، ويحدث عادة بواسطة أشخاص معينين، وغالبا ما يؤدي إلى التأثير على كفاءة وفاعلية المنظمة، لذلك فقد اتجهت الإدارة إلى ضرورة القضاء

عليه أو تجنبه، وهذه الآراء تؤدي حتما إلى إعاقة التعامل مع الصراع الموجود في المنظمة، وعدم القدرة على حله كلما وجد بصورة إيجابية تكفـل مـصلحة الفـرد والتنظيم (عبد الواحد، 2008).

وقد أشار (القريوتي، 2000) أن النظرية التقليدية رأت أن الـصراع ظـاهرة سلبية، والإداري الناجح هو ذلك الذي لا يعترف بالصراع بل يحاول استئصاله مـن المؤسسة التي يديرها وبأي إسلوب ممكن، ومن الواضح أن أصحاب هذه النظريـة رأوا أن الصراع يلحق الضرر بالمؤسسة، وبالتالي لا بد من التعامل معه على هـذا الأساس، وأهم فرضيات هذه النظرية:

1- الصراع أداة هدم يمكن تجنبها.
2- يحدث الصراع عادة بواسطة أشخاص محددين.
3- يجب أن تلعب السلطة دور فعالا لمنع حدوث هذا الصراع.

إذا حدث الصراع فعلى الإدارة إن تتجاهله.

وتتفق الباحثة مع أصحاب هذه النظرية التقليدية على أن الصراع السلبي معول هدم، ولكن لا يجب تجنبه وعدم الحديث عنه، بل مواجهته والسيطرة عليه وتحويلـه بشكل إيجابي إلى أداة للإبداع والتفوق.

النظرية السلوكية:

التي رأت أن الصراع حتمي، ليس سلبيا جميعه، بل يمكن ملاحظـة بعـض الجوانب الإيجابية فيه، فمع أن السلوكيين يعترفون بأن الصراع ينعكس سلبا علـى المؤسسة ويوتر علاقات أفرادها، ويربك برامجها أحيانا إلا أن الإداري الناجح هـو الذي يستطيع استكشاف الصراع وحصره ضمن الحدود المعقولة والاستفادة منه في تفعيل المؤسسة (العمايرة، 2002). وقد أشـار (عبـد الواحـد، 2008) أن النظـرة السلوكية تعد ظاهرة الصراع، و توجد في المنظمات صورة حتمية لا يجب تجنبها، بل ينبغي على السلطة أن تلعب دورا فعالا في قبول وجود الصراع، ودراسة أسبابه وطرق تجنبه وبالتالي توظيفه لصالح الجماعة داخل التنظـيم، وهنـا يجـب أن لا نتجنب الصراع، ودراسة حالته بل يجب أن يتعداها لإثارة نوع من أنواع الـصراع

المسيطر عليه لتحفيز العاملين للخروج من حالة الركود والسكون التي قد تسيطر عليهم.

النظرية التفاعلية:

يرى أصحاب هذه النظرية إن الصراع ظاهرة طبيعية ويشجعونها باعتبارها مطلوبة، وتعتبر انعكاسا إيجابيا نحو التجديد والإبداع في المنظمة، كما تؤكد هذه النظرية مسؤولية المديرين في إدارة الصراع وتنشيطه باعتباره يؤدي إلى التحدي والتطوير والتغيير(الرحيم، 2009).

يشير (العمايرة، 2002) أن هذه النظرية رأت أن الصراع ظاهرة إيجابية وعلى الإداري أن يخلقها إن لم توجد، حيث أن وجود الصراع من وجهة نظر أنصار هذه النظرية يؤدي إلى إبعاث الحيوية في المؤسسة وتفعيل عملها، وبالتالي تمكينها من تحقيق أهدافها بشكل أفضل، وتقوم هذه النظرية على الفرضيات التالية:

1- الصراع حالة يمكن إدارتها لصالح المنظمة.
2- الصراع انعكاس طبيعي للتجديد.
3- إدارة الصراع ممكنة.
4- الصراع في حده الأدنى، أمر عادي وضروري.

ومن هنا يظهر للباحثة أن دور المدير المتميز والكفء، وصاحب الخبرة، والمنطق والقدرة على الإقناع، وقيادة العاملين لتحقيق أهداف المؤسسة والتي هي مجموعة من أهداف العاملين التي تحقق الهدف العام للمؤسسة.

4.2.2 مراحل الصراع:

الصراع الضمني: عملية ديناميكية ينشأ ويتطور عبر مراحل أو سلاسل متعاقبة، ويمكن أن يطلق عليها دورة حياة الصراع ويرى (عوض، 2007) أن من أهم مراحل الصراع كالآتي:

1- **مرحلة الصراع الضمني:** تتضمن هذه المرحلة الشروط أو الظروف التي تغذي الصراع، وغالبا ما تتعلق بالتنافس على الموارد والتباين في الأهداف بين

الأفراد أو الجماعات، أو غير ذلك من الأسباب التي تسهم في ميلاد الـصراع بشكل ضمني غير معلن.

2- **مرحلة الصراع المدرك:** في هذه المرحلة يبدأ أطراف الصراع فـي إدراك أو ملاحظة وجود صراع فيما بينهما وتلعب المعلومات في هذه المرحلة دورا هاما في تغذية صور ومدركات الصراع، حيث تنساب عبر قنوات الاتصال المتاحة بين الأفراد والجماعات.

3- **مرحلة الشعور بالصراع:** في هذه المرحلة يتبلور الصراع بشكل أوضح، حيث تتولد فيها أشكال من القلق الفردي أو الجماعي المشجعة عليه، وتكـون عـن طبيعته ومسبباته، بيعته ومسبباته وما سوف يؤدي إليه أكثر وضوحا.

4- **مرحلة الصراع العلنـي:** في هذه المرحلة يلجأ الفرد أو الجماعة إلـى انتهـاج الأسلوب العلني الصريح للتعبير عن الـصراع ضـد الطـرف أو الأطـراف الأخرى، ويتم التعبير عن هذا الصراع بطرق مختلفة مثل العدوان والمشاحنات العلنية، وقد يأخذ صورا أخرى مثل الانسحاب، اللامبالاة، أو أية وسائل دافعية أخرى.

وأضاف (العميان، 2005) مرحلة ما بعد الصراع العلني: في هذه المرحلـة تبدأ عملية إدارة الصراع، وعلى إدارة المنظمة أن تواجه الموقف بشجاعة ومحاولة التعرف على جذور المشكلة وحلها، وإذا ما تم ذلك فإنه قد يؤدي إلى زيادة التعاون الوظيفي بين الأفراد أو الجماعات، أما إذا حاولت الإدارة خنق الصراع وكبتـه أو لجأت إلى وضع حلول توفيقية غير شاملة، فإن هذا البديل سوف يزيـد مـن حـدة الصراع، الذي قد يختفي عن السطح مؤقتا ولكن ما يلبـث أن يعـود مجـددا إلـى مرحلته الأولى وهكذا.

وقد ذكر(الرحيم، 2009) مراحل عملية الصراع عند Deutsch إذ تمر بثلاث مراحل جوهرية:

المرحلة الأولى: ظهور العوامل المحددة لطبيعة الصراع ونوعيته ويتضح ذلك مـن خلال تحليل العوامل التالية:

1- العملية وتمثل المعاملات التي بشأنها قد يظهر الصراع.

2- العلاقة بين الأطراف وبتحليلها يمكن على مـدى التعـاون أو المنافـسة بـين الأطراف.
3- طبيعة الصراع وهنا يتم تحديد حجم الصراع ومستواه وأثـره علـى مختلـف الأطراف والمنظمة.
4- السمات والخصائص الشخصية لأطراف الصراع، ويتم بحث منها، لتحليل ثقافة وقيم الأفراد ونموذج حياتهم وبناء على ذلك يقدر السلوك المتوقع منهم.
5- تقدير وتقييم النتائج من خلال هذا العامل، و يتم تقدير وتقييم كل طرف لمـدى قوة الطرف الآخر في الصراع ويبني خططه وبرامجه للتعامل مـع الـصراع وفق النتيجة المترتبة على تحليله.

المرحلة الثانية: مجال الصراع ونطاقه، حيث تبدأ هذه المرحلة بانتهاء تحليل كافـة العوامل والقوى الخاصة بالمرحلة الأولى، وتتضح خلال هذه المرحلة مـدى قوة الطرف الآخر وإمكاناته، وتتجلى الصورة العامة لمجال الصراع ونطاقـه والإطار الذي يمكن تصوره للحلول الممكنة لذلك الصراع لدى كـل طـرف، ومن ثم قد يحتاج الطرفان إلى تدخل طرف ثالث لديه عنصر القوة والحكمـة لإنهاء عملية وحل مشكلته.

المرحلة الثالثة: حل الصراع، وفي هذه المرحلة تتخذ القرارات الخاصـة بإنهـاء الصراع وتحدد الإجراءات التي ينبغي على كل طرف القيام بها للوصول إلى إنهاء التوتر القائم بين الأطراف.

5.2.2 آثار الصراع:

أجمع الباحثون في السلوك الإداري، أن الصراع ينتج عنه آثار إيجابية حيث يؤدي إلى إعادة السياسات والإجراءات وتوزيع الموارد وتشجيع الإبداع، وتوليد طاقات الأفراد، أما السلبية فقد يؤدي إلى تدني الإنتاجية وهدر الوقت والجهد، وخلق مناخ تنظيمي يقوم على عدم الثقة والشك، وعدم الولاء والدوران الوظيفي.

الآثار الإيجابية للصراع:

1- إذا كان الصراع التنظيمي ضمن الحدود الطبيعية، فيمكن أن تنتج عنه الآثار الإيجابية التالية:

2- يولد الصراع التنظيمي الطاقة لدى الأفراد ويبرز القدرات والاستعدادات الكامنة التي لا تظهر في ظل الظروف العادية.

3- يتضمن الصراع التنظيمي عادة بحثا عن حل مشكلة، ومن خلال هذا الحل يتم اكتشاف التغيرات الضرورية لنظام المنظمة.

4- يساعد الصراع على إشباع الحاجات النفسية للأفراد وخاصة ذوي الميول العدواني (Greenberg &bar).

وقد أضاف (العميان، 2005) بعض الآثار الإيجابية التالية:

أ- الصراع نوع من الاتصال، وحل الصراع يفتح طرقا جديدة ودائمة للاتصال.

ب- قد يؤدي الصراع إلى إزاحة الستار عن حقائق ومعلومات قد تساعد في تشخيص بعض المشاكل الفعلية في المنظمة.

في حين ذكر (الخالدي، 2008) أن من الآثار الإيجابية للصراع إمكانية أن يكون خبرة تعليمية جديدة للأفراد العاملين، ويفتح قضايا للنقاش ويعمل على توضيحها، ويساعد على زيادة الإنتاجية في العمل من خلال التنافس، ويمكن أن يكون أساسا لعمليات الإبداع والابتكار والحفز في المنظمة.

وبما أن للصراع التنظيمي آثار ايجابية فان على مدير المدرسة ألا يسعى لقمع هذا الصراع والقضاء عليه، بل يجب أن يديره ويحفزه بطريقه تؤدي إلى مزيد من الإبداع والتنافس بين أطرافه حتى يستطيع أن يصل إلى أقصى درجة من التميز الابتكار.

الآثار السلبية للصراع التنظيمي:

إذا زاد مستوى الصراع التنظيمي أو قل عن الحدود الطبيعية فيمكن أن ينتج عنه الآثار السلبية الآتية:

1- يدفع كل من أطراف الصراع إلى التطرف في تقدير مصلحته على حساب المصلحة الكلية للمنظمة.

2- يهدم المعنويات ويهدر الوقت والجهد والمال، مما يضعف من مستوى الكفاية والفعالية، وتنخفض كفاءة الاتصال بين الأطراف المتصارعة، ويؤدي إلى توقف تدفق المعلومات بينهم.

3- المشاعر السلبية والضغط النفسي الزائد، المؤدي إلى عدم العمل بروح الفريق، وعدم التعاون وبالتالي عدم الوصول إلى الأهداف التنظيمية (1997, &baron Greenberg).

4- يستقطب الأفراد والجماعات وينجم عنه فقد الثقة بين الإدارة والعاملين ولجوء الأفراد إلى أعمال الانتقام، تتمثل في تعطيل الآلات أو إخفاء المعلومات وعدم التعاون مع الإدارة أو القيام بترويج إشاعات كاذبة (العميان، 2005)، إضافة إلى عدم الشعور بالرضا لدى الأشخاص الذين ينشأ بينهم الصراع، وقد يؤدي ذلك إلى انخفاض الروح المعنوية ، وعدم تحقيق روح الفريق الواحد.

6.2.2 دور الصراع في العملية التربوية:

للصراع أهمية كبرى في المؤسسات بشكل عام وفي المؤسسات التربوية بشكل خاص، وأشار (Johnson, 1991) في هذا الصدد إلى أن كثيرا من المدارس بحاجة إلى قدر معتدل من الصراع، لتجنب الجمود والركود والملل والروتين، والحفاظ على نموها وفعاليتها، وعلى مدير المدرسة أن لا ينظر للصراع على أنه مظهر خاطئ لديه، بل عليه أن يفكر فيه على أنه ظاهرة إنسانية وحتمية الحدوث والمدير الناجح هو القادر على إدارة مثل هذه الصراعات لتكون وسيلة للإبداع والابتكار، مؤدية إلى مخرجات إيجابية ومنتجة، وعليه فالصراع في المدرسة ليس أمرا سلبيا، يعيب المدرسة أو يقلل من شأنها، وليس دليلا على ضعف الإدارة طالما أنه في الحدود الطبيعية، بل على العكس من ذلك " فعدم وجود الصراع يشير إلى رتابة أو خلل في المدرسة، باعتبار أن الصراع ملازم للحياة البشرية المتغيرة والمتجددة باستمرار ".(Seyfath, 1999)

ومواقف التعلم مليئة بصراع الجدل، الذي يعتبر وسيلة لإطلاق شرارة التعلم لدى المتعلم، فهو موجود في كل موقف تعليمي أو تنظيمي، لأنه يمثل الاختلاف والتباين في وجهات النظر الآراء والأفكار والمعلومات، وله دور أساسي في التعلم

وتكوين المفاهيم وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، كما أنه قائم بين ما يعرفه الفرد وبين المعلومات والأفكار الجديدة الواردة إليه(قطيشات، 2010).

فالصراع يبدأ لدى الفرد عندما يقوم بتحليل المعلومات الواردة إليه حول موضوع ما وتصنيفها، ومن ثم الوصول إلى نتيجة تكون لديه مفاهيم ومدركات عن هذا الموضوع، وعندما يواجه الفرد بأفكار ومعلومات وآراء تخالف آراءه وأفكاره التي كونها، تتكون لديه حالة من عدم الاتزان وعدم الثقة فينشأ لديه صراع مفاهيمي يدفعه للبحث المستمر عن المعلومات، والدخول في تجارب وخبرات جديدة للتخلص من حالة الشك ومن ثم تتكون لديه معرفة أفضل نتيجة لمحاولته فهم وتقبل وجهات نظر الآخرين المخالفة لوجهة نظره، وبالتالي يؤدي إلى تكوين مفاهيم دقيقة وواضحة عن الموضوع، وارتفاع مستوى قدرته على اتخاذ قرارات رشيدة (البواب، 1986).

ويحدث صراع المصلحة بين أفراد المجتمع المدرسي بشكل مستمر، وذلك لأن لكل واحد منهم أهدافا ومصالحا تختلف وتصطدم بأهداف ومصالح الآخر، وهذا النوع من الصراع وجه من أوجه الحياة، ولا يمكن تجاهله أو تجنبه وبالتالي فإن على مدير المدرسة إدارته بشكل بناء لأن له نتائج مهمة على العملية التربوية حيث يساعد على إجراء تغيرات أساسية في المدرسة وتطويرها وإبراز المشكلات الموجودة للوصول إلى حلول مناسبة لها (البواب، 1986).

ومما سبق يمكن القول أن الصراعات ظاهرة حتمية في المجتمع المدرسي، ويترتب على ذلك ضرورة إلمام مدير المدرسة بسبل إدارة هذه الصراعات حتى تكون أدوات تغيير وإبداع بدل من أن تكون معول هدم، كما أن قدرة مدير المدرسة على إدارة هذه الصراعات واستثمارها وتحويلها إلى صراع وظيفي يخدم العملية التربوية ويحقق أهداف المدرسة (القريوتي، 2000).

7.2.2 إدارة الصراع:

يرى الفكر الإداري أن الصراع التنظيمي شيء محتوم ويتعذر اجتنابه وأن انعدام الصراع أو وجوده بمستوى منخفض في المنظمة بسبب الركود ويؤدي مع

الزمن إلى انهيارها كما أن وجود الصراع بدرجة عالية ضار لأنه يصيب التعـاون بخلل كبير أما القدر المعتدل من الصراع فـي المنظمـة فهـو المطلـوب، وإدارة الصراع لا يعني حله فحل الصراع يتطلب التقليل من الصراع وإزالته بينمـا تبـدأ بتشخيص الصراع بهدف تحديد حجمه ليتم على ضوء ذلك عملية التدخل فيه بإيجاده إن كان منعدما وزيادته إن كان أقل من الحجم المناسب وتقليله وإن كان أكثر مـن اللازم.

وحتى يدار الصراع بشكل فعال وإيجابي يجب مراعاة النقاط التالية:

1- تحديد أسباب الصراع ومعرفة مشاعر أطرافه.

2- التوصل إلى التكامل في أفكار الأطراف المتنازعة.

3- التوصل إلى حلول حقيقية يمكن أن تدعم من قبل أطراف الصراع.

4- محاولة إعادة توجيه توترات الأفراد (العميان، 2005).

كما أوردت (قطيشات، 2010) أن Todd ذكر سنة (1992) مجموعة من المهارات اللازمة لإدارة الصراع بشكل فعال بحيث يؤدي إلى نتائج إيجابية وهذه المهارات هي:

1. القدرة على التحلي بالصبر والاحتفاظ بأعصاب هادئة وعـدم اللجـوء إلـى المشاجرة في أثناء التدخل في الصراع
2. القدرة على إيجاد حلول ترضي جميع أطراف النزاع.
3. القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين.
4. القدرة على التزام الحياد عند التدخل في الصراع والتركيز على المشكلة وليس على الأشخاص.
5. القدرة على التحليل والفهم الدقيق للمعـاني والتأكـد مـن صـحة المعلومـات المتوافرة.

وتنطلق المعالجة الناتجة للصراع داخل المنظمة من مرتكزات رئيسية عدة أبرزها:

1- يعد الصراع أو الخلاف أمرا طبيعيا.

2- يجب التعامل من الصراع بوضوح وبطريقة طبيعية من خـلال المناقـشات الصريحة وبما يحقق الإدارة الفاعلة للصراعات.

3- إدراك أن الصراعات يقع حول الموضوعات وليس الأشخاص.
4- تتضمن إدارة الصراع البحث عن الحلول المناسبة للموقف القائم حاليا.
5- تتركز المناقشة حول الصراع على ما يحدث الآن في المجموعة مـن أجـل إدارة الصراع والبحث عن مستقبل أفضل.
6- ينبغي أن تتعامل المجموعة مع الصراع ككل متكامل.

وقد أهتم الباحثون بعملية إدارة الصراع التنظيمـي لتحقيـق فاعليـة أفـضل للمنظمة من خلال تطوير نماذج متعددة لإدارة الصراع في المنظمات فقـد طـور (رحيم، 2001) نموذجا لعملية إدارة الصراع التنظيمي بفاعلية يتكـون مـن أربـع مراحل:

1- التشخيص:تعد عملية تشخيص الصراع القاعدة الأساسية والخطوة الأولى لإدارة الصراع بكفاءة وفاعلية وذلك لغايات التعرف إلى مـشكلة الـصراع وحجمـه وشدته وأسبابه.
2- التدخل: تتم عملية التدخل في الصراع من خلال إتباع أسلوبين هما:
3- العمليات الإنسانية: مثل القيادة واتخاذ القرار والاتصال الفعال والعمـل علـى التغيير في ثقافة المنظمة من اتجاهات وقيم ومعتقدات الأفراد العاملين مع دعـم أفراد المنظمة وتمكينهم من تعلم كيفية إدارة الصراع.
4- البنية التقنية فتعني ترتيب الأنشطة والفعاليات وتـصنيف الوظـائف وتحـديث الآلات والوسائل والتعديل في بنية المنظمة.
5- الصراع: وهي مرحلة مواجهة الصراع من خلال معرفة درجة وحجم الصراع وشدته للعمل على زيادة شدة الصراع واستثارته إذا كان أدنى مـن المـستوى المرغوب فيه، أو التقليل منه في حالة ارتفاع حدته للمحافظة علـى مـستوى معتدل من الصراع ف المنظمة.
6- التعلم والفاعلية: من أجل تحقيق الفاعلية المرجوة للمنظمة لابد أن يتمتع قائـد المنظمة بعقلية منفتحة وأن يكون لديه القدرة على تحفيـز طاقـات العـاملين وإبداعاتهم مع إجراء عملية التقويم المـستمر مـن خـلال التغذيـة الراجعـة (قطيشات، 2010).

ومن هنا يتضح أن الأسباب وراء الصراع لا تنشأ من فـراغ مطلقـا وإنمـا تترعرع ظاهرة الصراع باستمرار في ظل ظروف مشجعة كالتباين أو الاخـتلاف بالأهداف والقيم، أو التداخل في أنشطة العمل. وتعد إدارة الصراع مـن المهـارات التي يتوجب على مدير المدرسة أن يجيدها لصالح المدرسة، والإبقاء على قدر من الصراعات داخل المدرسة ينم عن حيويتها، وعدم الجمود فيها، وبالتـالي تطـوير المدرسة واستمرارها وتحقيق أهدافها.

8.2.2 إستراتيجيات إدارة الصراع:

على الرغم من صعوبة استخدام معينة لاختلاف أطراف الـصراع وأسـبابه وبيئة العمل إلا أن الغالبية منهم أجمعت على الإستراتيجيات التالية:

التجنب: وتتضمن بوجه عام التغاضي عن أسباب الصراع على أن يستمر الصراع تحت ظروف معينة، ويتم استخدامه عندما لا يثق القادة بقدراتهم ومهـاراتهم لإدارة الصراع، أو عندما يكون موضوع الصراع ليس بذات أهمية، أو مـنح الفرصة للأفراد حتى تهدأ عواطفهم مما يجعلهم يتراجعون عن الخلاف.

التوفيق أو الوسطية: الهدف من هذه إيجاد حلول وسطية ملائمة ترضي جميع الأطراف، ويكون ذلك مناسبا عندما تكون الأهداف متضادة بين الطرفين أو لديهم نفس المستوى من القوة أو السلطة (القريوت، 2000).

التعاون: يسعى إلى محاولة العمل مع الآخرين، ليجد بعض الحلول التي ترضي اهتمامات الجميع، وتتطلب هذه مهارة الإصغاء والقدرة على الإقناع.

المتفهم: يهدف إلى التعرف والتفهم لاهتمامات الطرف الآخر، والتخفيف من أهمية نقاط الخلاف والتركيز على العوامل المشتركة.

التنافس(القوة): وتستخدم في الأمور الطارئة التي لا تستدعي التأخير، إذ تشمل تدخل السلطة العليا، السياسة، المواجهة (مصطفى، 2005).

كما ورد في (العميان، 2005) الأساليب التالية لحل الصراع:

1- **التفاوض:** هي العملية التي بموجبها جمع أطراف الصراع بهدف الوصول إلى حل تتفق عليه الأطراف المعنية.

2- **التوسط:** عملية اللجوء إلى طرف محايد للمساعدة في حل الصراع، يقوم بدور الوسيط بين الأطراف المعنية.

3- **التحكيم:** هناك نوعان من التحكيم: التحكيم الاختياري، ويـتم اللجـوء إليـه بموافقة أطراف الصراع، والتحكيم الإجباري وهو الـذي يفـرض بموجـب القوانين والأنظمة.

وقد ذكر (عوض، 2007) عدة إستراتيجيات لإدارة الصراع منها:

1- **March & Simon:** التي تؤكد على استخدام الأسلوب العلمي في حل الصراع والإقناع والتفاوض والسياسة.

2- **Litte**: أكدت على استخدام حواجز بين الأطراف المتعارضة ومساعدة الأفراد في التغلب على صراعاتهم الداخلية أو الخارجية عن طريق تفهم أنفسهم وكيفية تأثيرهم في الآخرين، وتعديل الهيكل التنظيمي للمنظمة.

3- **Catez:** تشمل تحسين العلاقة بين أعضاء المنظمة باسـتخدام المهـارة فـي العلاقات، وإيجاد جهة إدارية تتحمل مسؤولية إدارة الصراع.

4- **Hodge & Anthony:** تتمثل في استخدام القوة، أو الأسلوب العلمي أو كليهما في حسم الصراع.

كما ذكر (حريم، 2003) أن هناك عدة إسـتراتيجيات لإدارة الـصراع، ولا يوجد ما يسمى بالمثلى، فلكل منها مزايا وعيوب، وتحكمها متغيرات الموقف، ومن أهم هذه الإستراتيجيات ما يلي:

1- **التكامل (المواجهة /المكاشفة):** حيث تقوم الأطـراف المتـصارعة بمواجهـة بعضها البعض مباشرة وجها لوجه، لتحديد المشكلة ووضع الحلول البديلة ومـن ثم اختيار البديل الأنسب.

2- **أسلوب التنازل**: يقوم أحد الأطراف المتـصارعة بالتغاضـي عـن مـصالحه واهتماماته، إرضاء للطرف الآخر أو لمصلحة التنظيم.

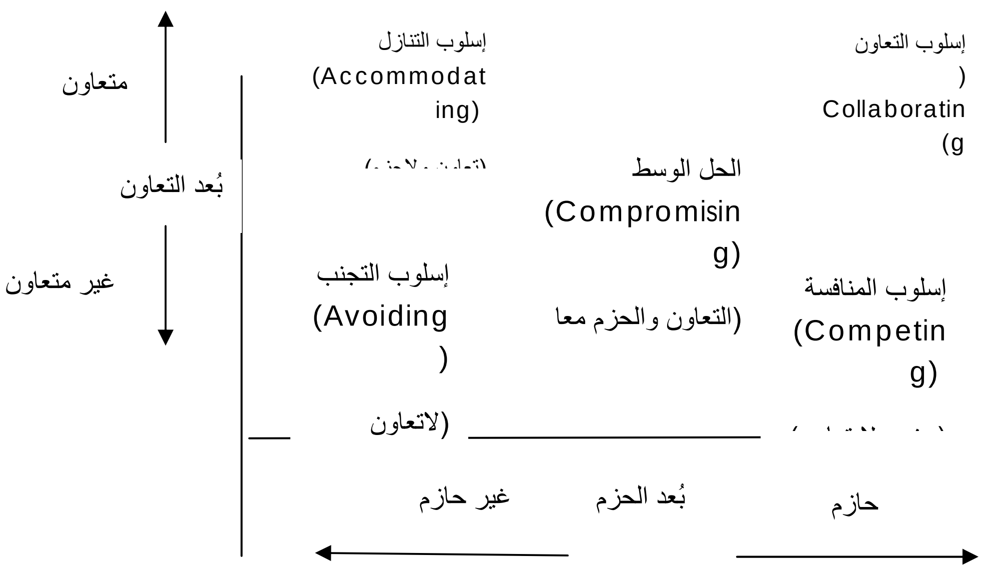
3- **أسلوب الإجبار**: في هذا الأسلوب تقوم جماعة بالتأكيد على ذاتها، وعدم إعطاء أي اهتمام للجماعة الأخرى، ويستند إلى السلطة الرسمية لتطبيق الإذعان.

4- **المساومة**: يتضمن هذا الأسلوب اهتماما معتدلا بالذات والآخرين، بحـث كـل طرف يتنازل عن جزء من أهدافه للوصول لهدف مشترك.

وقد ورد في (العميان، 2005) أن Thomas & Kolman استخدما مخططا لـه بعدان يحددان سلوك الفرد حيث يمكن تصنيف البعدان كما يلي:

1. **بعد التعاون**: يمتد من درجة غير متعاون إلى درجة متعاون ويحدد هذا البعـد الدرجة التي يصلها الفرد في إشباع حاجات الطرف الآخر.
2. **بعد الحزم:** يمتد من درجة غير حازم لدرجة حازم ويحدد هذا البعد الدرجـة التي يصلها الفرد في إشباع حاجات الطرف الآخر.

وينتج عن هذين البعدين خمسة أساليب لإدارة الصراع كمـا هـي موضـحة بالشكل رقم (2).



الشكل رقم (2)

ثومان ثوماس وكلمان

كما ورد في (الطويل، 1989) نموذج March & Simon ، إذ طرح الباحثان من خلال هذا النموذج أربع إستراتيجيات لإدارة الصراع هي:

1. **حل المشكلة:** من خلال تعاون الأطراف المعنية بالـصراع وطـرح الحلـول للتوصل إلى حل مرض للجميع.

2. **الإقناع:** تفترض هذه إلى وجود اختلاف في الأهداف الفرديـة ضـمن نطـاق المنظمة، وتنطوي على تأييد مشاركة الأفراد في بعض المستويات، وإمكانيـة التوسط للقضاء على الخلافات التي تتعلق بالأهداف الفرعيـة ضـمن إطـار الأهداف العامة.
3. **إجراء الصفقات أو المساومة:** تستخدم هذه عندما تكون أطراف الصراع ثابتة، ويتمسك كل طرف بأهدافه، فيتم التدخل لعقد اتفاق بين الأطراف المتصارعة.
4. **التحالف أو الائتلاف:** تعكس الحلول في القوة النسبية لمختلف أطراف الصراع.

نموذج رحيم:

لقد صنف رحيم إستراتيجيات إدارة الصراع على بعدين:

1. **بعد الاهتمام بالذات:** الذي يشير إلى توجه سلوك الفرد نحـو إرضـاء ذاتـه واهتماماته فقط.
2. **بعد الاهتمام بالآخرين:** الذي يشير إلى توجه سـلوك الفـرد نحـو إرضـاء الآخرين، والاهتمام بمصالحهم (Rahim,2001).

أبعاد إستراتيجيات إدارة الصراع:

1. **التكامل:** تعبر هذه عن اهتمام عال بالذات وبالآخرين، إذ يوجد تعاون مـشترك بين أطراف الصراع من خلال الانفتاح وتبادل المعلومات والاتصال المفتـوح، ودراسة أسباب الصراع بصورة تشاركيه من أجل التعـرف علـى المـشكلة الحقيقية.
2. **الإرضاء:** تعبر هذه عن اهتمام متدن للذات واهتمام عال بـالآخرين، إذ يهـتم الفرد بإرضاء الطرف الآخر والإذعان لمتطلباته على حساب تحقيقه لاهتماماته الذاتية في محاولته لحل الصراع.
3. **الهيمنة:** تعبر هذه عن اهتمام عال بالذات واهتمام متدن بالآخرين ، إذ يستخدم الفرد سلوك القوة والإجبار لتحقيق أهدافه ورغباتـه دون الاهتمـام بأهـداف ورغبات الطرف الآخر.
4. **التجنب:** تنم هذه عن اهتمام متدن بالذات وبالآخرين، وهي تعبر عن انـسحاب الفرد وهروبه من مواجهة الصراعات وحل المشكلات.

5. **التسوية:** تعبر هذه عن اهتمام متوسط بالذات وبالآخرين، إذ يحـاول الإداري الوصول بأطراف الصراع إلى نقطة الوسط من خلال تخلي أطراف الـصراع عن بعض رغباتهم للوصول إلى حل مقبول للطرفين (Rahim,2001).

النموذج سداسي الخطوات لإدارة الصراع:

يتضمن هذا النموذج ست خطوات لإدارة الصراع هي:

1. تحديد المشكلة.
2. تحليل الموقف (المشكلة).
3. البحث عن البدائل لتحديد المدخل المناسب لحل المشكلة.
4. التنبؤ بنتائج كل بديل.
5. اختيار البديل الأنسب.
6. التقييم والمتابعة (قطيشات، 2010).

يتضح من الإطار النظري إن موضوع الصراعات التنظيمية من الموضوعات التي تفرض نفسها على أي مدير في أية منظمة، لما لها من آثار ايجابية تعود على الفرد والجماعة والمنظمة بالنفع والفائدة، وتضمن استمراريتها، وآثار سلبية مدمرة، تضر بمصالح الأفراد والجماعات بالمنظمة، وتقود إلى نمو الشعور بالإحباط عند الأفراد والجماعات.

ومن هنا لابد أن يكون للنمط القيادي المتبع من قبل مدير المدرسـة دور فـي استخدام مدير المدرسة الأنماط المناسبة لإدارة الصراع بشكل فعال وإيجابي، وقـد بينت الأدبيات أن هناك ثلاثة أنماط قيادية متبعة من قبل مـدير المدرسـة (الـنمط الديمقراطي، النمط الأوتوقراطي، والنمط التسيبي) ولكل نمط إيجابياتـه وسـلبياته والسمات التي يتميز بها كل قائد في كل نمط قيادي، كما بينت الأدبيات وجود أربع إستراتيجيات لإدارة الصراع (التعاون، التجنب، الحزم، التنافس).

3.2 الدراسات السابقة:

تمثل الدراسات السابقة منهجا مكملا لطبيعة العلم والخبرات التراكمية في المجال التربوي ، والعديد من هذه الدراسات بحثت في موضوع الصراع التنظيمي ونمط القيادة وفيما يلي عرض للدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة مرتبة حسب التسلسل الزمني.

1.3.2 الدراسات العربية:

أ- الدراسات المتعلقة بالصراع:

دراسة (الشهري، 2008) هدفت إلى التعرف على المناخ التنظيمي في مدارس الطائف الثانوية، وتحديد الأسلوب المتبع في إدارة الصراع بتلك المدارس، وتحديد العلاقة بين أساليب إدارة الصراع والمناخ التنظيمي في المدارس الثانوية بمدينة الطائف، إذ تكون مجتمع الدراسة من (38) مدرسة ثانوية، بينما كانت عينة الدراسة مكونه من (38) مديرا، و(380) معلما ثانويا بمدارس الطائف الثانوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، أما بالنسبة لأداتي الدراسة المستخدمتين، فهما عبارة عن استبانتين، إحداهما للمديرين والثانية للمعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط الإجمالي لمجالات المناخ التنظيمي لدى المديرين كان كبيرا جدا بلغ (4,4) وعند المعلمين بدرجة كبيرة حيث بلغ (3,9)، وتتفاوت أساليب إدارة الصراع عند كل من المديرين والمعلمين، حيث جاءت عند المديرين مرتبة تنازليا (التعاون، التشارك، التكيف، والتجنب)، بينما عند المعلمين جاءت الأساليب الأكثر استخداما التجنب والتشارك، والأقل استخداما هما أسلوباً التكيف والتعاون، وقد أظهرت الدراسة فروق دالة إحصائيا حول مستوى المناخ التنظيمي وأساليب إدارة الصراع وفقا لمتغير المهنة لصالح مديري المدارس، وفروق دالة إحصائيا لمتغير الخبرة لصالح ذوي المؤهل والخبرة الأعلى من المديرين والمعلمين، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الأسلوب التعاوني والأسلوب التشاركي والأسلوب التكيفي لدى مديري ومعلمي المدارس الثانوية بالطائف، ووجود علاقة عكسية لأسلوب التجنب، وعلاقة ضعيفة لأسلوب التنافس.

دراسة (الخالدي، 2008) هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة لأساليب إدارة الصراع التنظيمي، والتعرف على العلاقة بين أساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة، ومستوى الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في الدراسة، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهم (1401) معلم، أما بالنسبة لأداة الدراسة المستخدمة فهي عبارة عن إستبانة من تصميم الباحث، تضمنت فقرات لأساليب إدارة الصراع، وفقرات لمستوى الروح المعنوي، على عينة عددهم (300) معلم، والنقاط الآتية توضح أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

جميع أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين جاءت متفاوتة، وأن أسلوب التعاون هو أكثر الأساليب ممارسة لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين وبدرجة عالية جدا. هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعاون من أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية، وبين مستوى الروح المعنوية المعلمين من وجهة نظرهم. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول أسلوب التعاون وفقا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلهم دراسات عليا.

دراسة (القصيمي، 2008) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الصراع التنظيمي في المدارس الثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الوكيلات والمعلمات، والوقوف على مدى امتلاك مديرات المدارس الثانوية للبنات بالمملكة لمهارات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المديرات والمعلمات، والتعرف على مدى تأثير متغيرات الخبرة في العمل الإداري والمؤهل في أساليب إدارة الصراع التنظيمي التي تمارسها مديرات المدارس الثانوية للبنات في المملكة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي في الدراسة، إذ تكون مجتمع الدراسة من (129) مديرة مدرسة و(237) وكيلة مدرسة و(3838) معلمة، وطبقت الأداة التي

كانت عبارة عن إستبانة من تصميم الباحث لواقع الصراع التنظيمي فـي المـدارس الثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية على عينة تكونت من (129) مديرة بنسبة 100% من المجتمع الأصلي و(155) وكيلة بنـسبة 66% مـن المجتمـع الأصـلي و(421) معلمة بنسبة 11% من المجتمع الأصلي، وقد توصل الباحث إلـى وجـود فرق دال إحصائياً بين متوسطي استجابات كل من المعلمـات والـوكيلات لـصالح المعلمات، كما أن مستوى الصراع في المدارس الثانوية للبنات في المنطقة الـشرقية منخفض جداً، والمهارات الاجتماعية هي أعلى مهارات تملكها المديرات ثم السلوكية تليها الإدارية، وعدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات كل من الوكيلات والمديرات، فأسلوب التعاون هو أكثر الأساليب استخداماً من قبل مـديرات المدارس الثانوية للبنات بالمنطقة الشرقية وبدرجة عالية، بينما أسلوب المجاملة جاء ثانيا من حيث الاستخدام من قبل مديرات المدارس الثانوية للبنات بالمنطقة الـشرقية وبدرجة متوسطة، أما فيما يتعلق بالخبرة فهي لا تؤثر على أساليب إدارة مـديرات المدارس الثانوية للبنات للصراع في مدارسهن، وكذلك بالنسبة للمؤهـل الدراسـي بالنسبة للمديرات.

دراسة (العتيبي، 2007) هدفت إلى التعرف على واقع الـصراع التنظيمـي داخل المدارس الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظـر المـديرات والمـشرفات الإداريات بتلك المدارس من حيث أسباب الصراع التنظيمي وأنواعه، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والأداة المستخدمة في هذه الدراسـة عبـارة عـن إستبانة قامت الباحثة ببنائها، إذ يمثل مجتمع الدراسة جميع المـديرات والمـشرفات الإداريات بتلك المدارس، وجاءت العينة متكونة من (349) مديرة مدرسـة و(120) مشرفة إدارية بمدينة الرياض. النقاط الآتية توضح أهم النتائج التي توصـلت إليهـا الدراسة كالآتي: أبرز أسباب الصراع التنظيمي بالمدارس الابتدائية بمدينة الريـاض تعود إلى عدم وجود صلاحيات لمديرة المدرسة لمواجهـة الاحتياجـات المدرسـية والاتكالية في العمل، وضعف قنوات الاتصال والعلاقات الإنسانية في نظام التعلـيم. أما الأسباب الشخصية فتعود إلى التباين في الصفات الشخصية بين الأفراد، وعـدم الشعور بالرضا الوظيفي، ثم التباين في المستوى الثقافي والعلمي بين الأفراد، وأبرز

أنواع الصراعات بهذه المدارس كانت بين فرد وآخر، ثم بين مجموعة وأخرى، وأخيرا بين فرد ومجموعة، أما ترتيب الإستراتيجيات المتبعة فهي التعاون ثم التجنب ثم التنافس، بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة بالنسبة لمتغير الوظيفة حول أسباب الصراع وأنواعه، والإستراتيجيات المتبعة في إدارة الصراع التنظيمي لصالح المشرفات الإداريات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة بالنسبة لاختلاف المؤهل العلمي حول أسباب الصراع، وأنواعه والإستراتيجيات المتبعة في إدارة الصراع التنظيمي، ولم يتم التعرف على مصدر تلك الفروق لتقارب المتوسطات الحسابية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة بالنسبة لسنوات الخبرة حول أسباب الصراع، وأنواعه والإستراتيجيات المتبعة في إدارة الصراع التنظيمي في المدرسة.

دراسة (الحازمي، 2005) هدفت إلى معرفة أبرز الإستراتيجيات المستخدمة في إدارة الصراع التنظيمي، من قبل مديري مدارس المرحلة المتوسطة في مكة المكرمة، وكذلك معرفة نتائج الصراع داخل مدارس المرحلة المتوسطة والتعرف على اثر اختيار مدير المدرسة لإحدى إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي على نتائج الصراع ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية للاستجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة.

قامت الباحثة بعمل إستبانة لجمع المعلومات والبيانات وقد طبقتها على عينة الدراسة، التي تتكون من (526) معلما و(386) معلمة، وانتهت الدراسة إلى النتائج التالية: إن أبرز إستراتيجيات المتبعة وأكثرها استخداما في إدارة الصراعات التنظيمية، من قبل مديري مدارس المرحلة المتوسطة في مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات هي التعاون. وأبرز النتائج المترتبة على الصراع داخل مدارس المرحلة المتوسطة في مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات هي إحساس العاملين بفاعلية الإدارة يليها أحداث التغيير، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة تعزى للخبرة حول أبرز إستراتيجيات المتبعة وأكثرها استخداما في إدارة الصراعات التنظيمية من قبل مديري مدارس المرحلة المتوسطة في مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

دراسة الثبيتي، 2005) هدفت إلى معرفة أسباب الصراعات التنظيمية داخل إدارات التربية والتعليم للبنين بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (495) فردا من مديري إدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية ومساعديهم، وكذلك رؤساء الأقسام بتلك الإدارات، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كالآتي: وجود أنواع قليلة للصراعات بدءا من فرد ضد فرد أو فرد ضد مجموعة أو مجموعة ضد مجموعة بنسبة 30% ، وأسباب الصراعات في إدارة التربية والتعليم متنوعة، وأهمها عدم وجود تعاون بين المدير العام ومساعديه بمتوسط حسابي (1,83).

دراسة (السلمي، 2004) أجريت بغرض التعرف على مفهوم الصراع وأسبابه وأنواعه وإدارته في المؤسسات التربوية، والكشف عن الإستراتيجيات المقترحة لإدارة الصراع بين مديري مدارس التعليم العام، والمشرفين التربويين بمحافظة جدة طبقا للمتغيرات المؤهل والإعداد والخبرة، حيث بلغ عدد أفراد العينة (219) فردا منهم (101) مدير و(118) مشرفا، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، تنحصر أهمها ترتيب إستراتيجيات إدارة الصراع كما يلي (المشاركة، التسوية، المواجهة، التجنب، وأخيرا الإجبار، المشرفون التربيون أكثر ميلا إلى تطبيق إستراتيجيات المشاركة والتسوية، بينما يميل المديرون إلى تطبيق الإجبار والتجنب والمواجهة، التأهيل التربوي والخبرة التربوية لهما دور كبير في اختيار إستراتيجيات إدارة الصراع، ويظل دور المؤهل العلمي محدودا.

دراسة (المومني، 2003) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المناخ التنظيمي وإسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الأردنية العامة من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وقد طبقت الدراسة على مجتمع المديرين والمعلمين، البالغ عددهم (985) مديرا و(1249) معلما، وتكونت العينة من (290) مديرا ومديرة و(609) معلمين ومعلمات، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، إذ توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أساليب إدارة الصراع المستخدمة من قبل مديري المدارس الثانوية من الأكثر استخداما إلى الأقل استخداما من وجهة نظر المديرين هي: الإسلوب التعاوني،

التشاركي، التوفيقي، التنافسي، التجنبي، أما من وجهة نظر المعلمين فكانت التعاوني، التجنبي، التشاركي، التوفيقي، التنافسي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إسلوب التجنب، تعزي للمؤهل العلمي لصالح المؤهل الأقل من البكالوريوس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب إدارة الصراع، تعزى للجنس وفق لتصورات المديرين والمعلمين.

دراسة (عويس، 2002) كشفت هذه الدراسة عن العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة عجلون وإستراتيجيات إدارة الصراع المتبعة من قبلهم، وقد استخدمت الباحثة أداة توماس وكليمان التي ترجمها البواب (1986) لمعرفة إستراتيجيات إدارة الصراع، وأداة قياس الأنماط القيادية (Decision style Inventory) المستخدمة في دراسة (زكريان، 1994)، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة البالغ عددهم (118) مديرا ومديرة من القطاعين العام والخاص للمرحلتين الأساسي والثانوية، وقد توصلت إلى الآتي:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي وإستراتيجيات إدارة الصراع المتبعة من قبل مديري المدارس الحكومية والخاصة، وأكثر الإستراتيجيات المستخدمة لإدارة الصراع من بين الإستراتيجيات الخمسة، التي تقع فوق المتوسط الحسابي هي التسوية، والمشاركة، أما الثلاثة البقية فكانت دون المتوسط.

دراسة (قطن، 2001) هدفت إلى التعرف على طبيعة الصراع التنظيمي وأساليب إدارته التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية بسلطنة عمان، وعلاقة هذه الأساليب بمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وقد تكونت العينة من (184) مديرا لمدرسة ثانوية منها (102) ذكور، و(82) إناث، وقد تمخضت هذه الدراسة عن النتائج المذكورة أدناه:

أكثر الإستراتيجيات استخداما كانت أسلوب التعاون، وأسلوب الحل الوسط بدرجة عالية، لإدارة الصراعات التنظيمية التي تواجههم في العمل، ويستخدموا أسلوب السلطة والمجاملة وأسلوب التجنب وأسلوب الرفع لمستوى إداري أعلى بدرجة متوسطة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 05$,)

تعزى لمتغير الجنس، فيما يتعلق بممارسة الذكور والإناث لأسلوب التجنب، يكـون الذكور أكثر استخداما لهذا الأسلوب من الإناث، بالنسبة لأسلوب التعاون، وأسـلوب استخدام السلطة، وأسلوب الحل الوسط، وأسلوب المجاملة وأسلوب الرفع لمـستوى إداري، أعلى فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 05,$) بـين ممارسة الذكور والإناث لهذه الأساليب لمتغير الجنس، لا توجد فـروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 05,$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي فـي ممارسـة المديرين لأساليب إدارة الصراع ، توجد فروق ذات دلالـة إحصائية عند مـستوى ($\alpha \leq 05,$) تعزى لمتغير خبرة المديرين فيما يتعلق بممارستهم لأسلوب استخدام السلطة حيث إن أصحاب الخبرة (11سنة فأكثر) يستخدمون أسلوب استخدام السلطة أكثر من أصحاب الخبرة القصيرة من (1-3) سنوات، بالنسبة لأسـلوب التعـاون، التجنب، أسلوب الحل الوسط، أسلوب المجاملة، وأسـلوب الرفـع لمـستوى إداري أعلى، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 05,$)، وفيما يتعلـق بممارسة أفراد عينة الدراسة لأساليب إدارة الصراع، فهذه تعزى لمتغير الخبرة.

ب- الدراسات التي تناولت النمط القيادي:

دراسة (اليافعي، 2009) جاءت الدراسة للكشف عن العلاقة بـين الفاعليـة المدرسية، وأنماط السلوك القيادي لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بسلطنة عمان، وقد تألفت العينة من (413) معلما ومعلمـة من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وخلـصت إلـى الآتـي: النمطـان الديمقراطي والمتساهل هما الأكثر شيوعا، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مستوى ($\alpha \leq 05,$) تعزى لمتغير النوع، ولصالح الإناث على الأبعـاد التكيـف وتحقيق الأهداف المعلنة، في حين تكون لصالح الذكور على الأبعاد التكامـل فـي عمليات النظام، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 05,$) تعزى للخبرة على جميع أبعاد الدراسة وكانت لصالح الخبرة المتوسطة.

دراسة (سليم، 2009) هدفت إلى السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية مـن وجهـة نظر المعلمين والمعلمات، وأجريت الدراسة على عينة مكونه من (656) معلما، وقد

توصلت إلى الآتي: السلوك أو النمط الديمقراطي هـو الـسلوك الأكثـر ممارسـة واستخداما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظـات شـمال الـضفة الغربية، يليه السلوك الدكتاتوري ثم النظام الترسـلي، وتوجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية في السلوك القيادي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية تعزى لمتغيـر المؤهل العلمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعـزى لمتغيـرات النـوع وسنوات الخبرة.

دراسة (الكعبي، 2008) تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي، وعلاقتها بتحفيز المعلمين نحو تحسين المدرسة في سلطنة عمان، ومعرفة ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة بين الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بتحفيز المعلمين نحو تحسين المدرسة، إذ خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، يمكن حصر أهمها في التالي: النمط القيادي الممارس من قبل المديرين هو النمط الأوتوقراطي، يليه النمط التسيبي ثم النمط الديمقراطي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة للمديرين والمعلمين في تحديدهم النمط القيادي الممارس من قبلهم.

دراسة (الحمادي، 2008) جاءت دراسة الحمادي هادفة للتعـرف علـى الأداء الوظيفي، وعلاقته بالنمط القيادي لمديري مدارس التعليم العـام بمحافظـة جنـوب الباطنة بسلطنة عمان، وتكون مجتمع الدراسة من فئة معلمين مدارس التعليم العـام في المحافظة، إذ بلغ عددهم (1701) معلم، موزعين على (55) مدرسة، وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغ عددها (207) معلمين ومعلمة، والنقاط الآتية توضح أهم النتائج التي تمخضت عن هذه الدراسة: النمط السائد لدى قيادات مدارس جنوب الباطنة هو النمط الديمقراطي، فالمديرون الذين يتبعون أنماط قيادية مميزة، يكونون أكثر قدرة على إيجاد الثقة والرضا عن العمل، أي كان النمط القيادي الذي يتبعوه.

دراسة (الكلباني، 2007) جاءت الدراسة متعرفة على الأنماط القيادية لمديرات مدارس التعليم العام في سلطنة عمان وعلاقتها بالإبداع الإداري، وكـذلك التعـرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فـي الأنمـاط القياديـة والخـصائص

الشخصية لمديرات المدارس المعنية، وقد شملت الدراسة جميع مـديرات مـدارس التعليم العام الحكومي في سلطنة عمان، وتوصلت إلـى النتـائج التاليـة: تمـارس مديرات مدارس التعليم العام في سلطنة عمان الأنماط المختلفة للقيادة، إلا أن النمط الديمقراطي جاء في المرتبة الأولى، يليه المتسلط ثم المتساهل، وجود فـروق ذات دلالة إحصائية في النمط القيادي المتسلط والنمط القيادي الديمقراطي ومتغير الخبرة بالنسبة إلى مديرات مدارس التعليم العام لصالح ذات سنوات الخبـرة الأعلـى، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمط القيادي المتساهل ومتغير الخبرة بالنـسبة لمديرات مدارس التعليم العام، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فـي الأنمـاط القيادية ومتغيرات (المنطقة التعليمية والمؤهل العلمي) بالنسبة لمـديرات مـدارس التعليم العام.

دراسة (الصليبي، 2005) هدفت هذه الدراسة بدراسة الأنماط القيادية لمـديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم وأدائه، إذ تكونت عينة الدراسة من (315) مديراً ومـديرة، و (1260) معلماً ومعلمة وقد توصلت إلى الآتي: الأنماط القيادية لمديري المـدارس الثانوية العامة في الأردن مرتبة على النحو التالي: النمط المـشارك، الـنمط البـائع المدرب، النمط المخبر الموجه، النمط المفوض، إضافة إلى أن مستويي الرضا عـن العمل والأداء الوظيفي كانا عاليين.

دراسة (عياصرة، 2003) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية الحكومية، ودافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وفقا لعدد من المتغيرات منها النوع والمؤهل العلمـي والخبـرة العملية والمحافظة، وقد طبقت الدراسة على عينة شملت (1141) معلماً ومعلمة تـم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبتطبيق المنهج الوصفي، واستخدام كل مـن إسـتبانة وصف النمط القيادي، وإستبانة وصف مستوى الدافعية نحو المهنة على أفراد العينة، توصلت الدراسة إلى الآتي: النمط القيادي الشائع لدى مديري ومـديرات المـدارس الثانوية هو النمط الديمقراطي، يليه النمط الأوتوقراطي ثم النمط التسيبي، مـع وجـود ارتباط قوي بين النمط القيادي الديمقراطي ومستوى دافعية المعلمين نحو المهنة، لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الأنماط القيادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

دراسة (الشيزاوي، 2002) هدفت إلى التعرف على أنماط القيـادة التربويـة السائدة في مدارس التعليم الأساسي للصفوف (10-5) بـسلطنة عمـان، وعلاقتهـا بالرضا الوظيفي للمعلمين، إضافة إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الأنماط القيادية السائدة في ضوء المتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة، وبلغ عدد عينة الدراسة 450 معلما ومعلمة. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: التأكيد على استخدام الأنماط القيادية التربوية جميعها بشكل مختلـف ومتفـاوت، إذ جاء ترتيبها تنازليا كالآتي (الديمقراطي، الترسلي، الأوتوقراطي)، تـأثر أنمـاط القيادة التربوية بمتغير الجنس لصالح المعلمات.

دراسة(حسين،2000) قامت هذه الدراسة بدراسة علاقة النمط القيادي لمـديري المدارس الثانوية بتأديتهم لأدوارهم الوظيفية من وجهة نظـر المعلمـين فـي ثـلاث محافظات يمنية :عدن، لحج، أبين وفقا لعدد من المتغيرات منها النوع والخبرة العلمية والمحافظة، وشملت العينة (304) معلمين ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، إذ طبقت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدام إستبانة لوصف النمط القيادي على أفـراد العينة، وجاءت أهم نتائجها كالآتي: النمط (الأوتوقراطي) الدكتاتوري (هـو الـسمة الغالبة لسلوك المديرين والمديرات في المدارس الثانوية، يليه النمط الترسـلي، عـدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إستجابات أفراد العينة فـي وصـف الأنمـاط القيادية تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) انعداميـة للأنماط القيادية الممارسة على تأدية المعلمين لأدوارهم الوظيفية.

2.3.2 الدراسات الأجنبية:

أ- **لدراسات المتعلقة بالصراع:**

دراسة (Peter,2009) هدفت إلى البحث عن الإستراتيجيات المعتمدة من قبـل مديري المدارس لحسم الصراعات، وذلك بهدف تحديد مدى التوافق بينهم في تطبيق إجراءات إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية في نيجيريا، إذ اعتمدت على

اختيار عينة طبقية عشوائية لضمان عملية تمثيل وافية لعينة البحث، وتـم تطبيـق الدراسة (على، 2400) من مديري المـدارس فـي المنـاطق التعليميـة الريفيـة والحضرية، التي شملها الاستطلاع، أما بالنسبة لعينة الدراسة فجاءت مشتملة علـى الأفراد المعنيين في المؤسسة التعليمية مثل المعلمين مديري المـدارس وأصـحاب المدارس وكذلك أعضاء مجلس إدارة المدرسة، واعتمدت الدراسة على أداة المقابلة، وتمخضت هذه الدراسة عن مجموعة من النتائج أبرزها: تفاوت واضح في تطبيـق إجراءات إدارة الصراع بين الجماعات التي شملتها عينة الدراسـة، ففـي غالبيـة المتغيرات التي تم اختيارها مثل الغياب وممارسة القوة والرشوة لوحظ وجود نمـط التكتلات أي مجموعات منسجمة تمارس أسلوب المـساومة، تفـضيل المـسؤولين والمديرين لاستخدم المساومة، باعتبارها أداة لإدارة الصراع في مناطق المـدارس محل الدراسة، حددت هذه الدراسة الإدارة التي يفضلها مديرو المدارس فـي إدارة الصراع بالإضافة إلى أنها ألقت الضوء على مجالات الصراع وعدم التوافـق فـي إدارة الصراع بين مديري المدارس.

دراسة (Anit, 2008) هدفت هذه الدراسة إلى قياس معاملات الارتبـاط بـين متغيرات الدراسة (المهام المترابطة، والأهداف المترابطة) وعلاقتها بإدارة الصراع في الفرق المدرسية (الدمج مقابل الهيمنة)، وقد أثر ذلك على فعاليـة أداء الفـرق، حيث أجريت الدراسة على (149) مـأخوذة مـن (149) فـي الولايـات المتحـدة الأمريكية، والنقاط الآتية توضح أهم النقاط التي تمخضت عنها الدراسـة: وجـود علاقة إيجابية بين إدارة الصراع بطريقة الدمج وبين أداء الفرق، ووجـود علاقـة سلبية بين إدارة الصراع بطريقة السيطرة وبين أداء الفريق، وكذلك توجد علاقـات إيجابية بين المجموعات مرتفعة الانسجام من ناحيـة تـرابط الأهـداف وتكامـل المهمات، وأعلى مستوى من التكامل يكون عند ارتفاع درجة الترابط في المهمـات والأهداف في حين أن أعلى مستوى لإدارة الصراع بطريقة الهيمنة في حالة ارتفاع ترابط المهمات وانخفاض في درجة ترابط الأهداف، إدارة الصراع فـي الفريـق توسطت جزئيا بين الجمع بين ترابط الهدف والمهمات وأداء الفريق.

دراسة (OLU, 2003) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة كيفية إدارة الصراع في إدارات المدارس الثانوية في ولاية أوسان في نيجيريا، وكـذلك تحديـد ومناقـشة وتحليل أسباب الصراع ومختلف وسائل حل تلك الصراعات التي تتجلى في إدارات المدارس الثانوية هناك، وتحاول فحص آثار تلك الصراعات على إدارة المـدارس الثانوية، وقد تم الاعتماد على المصادر الأولية والثانوية على حد سواء لاسـتخراج البيانات الكمية والنوعية، وقد طبقت الدراسة على جميع مدارس ولاية أوسان فـي نيجيريا، وأظهرت النتائج التالية: تعاني إدارات المدارس الثانوية في هذه الولاية من ارتفاع معدل الصراعات فيها، إذ تم تحديد عدة أنواع من الصراعات في المدارس، منها صراعات بين الإدارة والموظفين وبين الموظفين والطـلاب وبـين المجتمـع المحلي والمدرسة وصراعات شخصية، كل ذلك على سبيل المثـال لا الحـصر ، الإسلوب الأمثل لحل تلك الصراعات وإدارتها هو إسلوب التعاون والحزم.

دراسة (Henkkin & Cistone & Dee,2000) هدفت إلـى معرفـة الأسـاليب المفضلة لحل الصراع لدى مديري المدارس الواقعة في المدن الحضارية بجنـوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (103) مـديرين مـن مديري هذه المدارس، والإستبانة هي الأداء المستخدمة في هذه الدراسة. توصـلت الدراسة المعنية إلى النتائج التالية: نادرا ما يلجأ المديرون إلى استخدام التجنب في إدارة الصراعات التي تحصل في المدارس، وأكثر الإستراتيجيات استخداما من قبل المديرين هي التعاون ثم المنافسة ثم التجنب، كلما زاد عدد المشاركين فـي حـل الصراع زاد اللجوء إلى التعاون كأسلوب للحل.

دراسة (Walt, 2000) هدفت إلى التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بـين أساليب إدارة الصراع التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية والمدارس المتوسـطة في مقاطعة وفر سايد في استراليا، وذلك من خلال إجراء مقارنة بين الإستراتيجيات التي يستخدمها كل منهم، والأداة المستخدمة في هذه الدراسة هي الإستبانة، حيـث تكونت عينة الدراسة من (34) مدير مدرسة ثانوية و(39) مدير مدرسة متوسـطة، وقد توصلت إلى النتائج الآتية: مديرو المدارس المتوسطة يمارسون أسـلوب حـل الوسط في إدارتهم للصراع أكثر من مديري المدارس الثانوية، ليس هنـاك فـروق

ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديري المدارس الثانوية والمتوسطة لممارستهم أساليب المجاملة والتجنب واستخدام السلطة.

دراسة (Biediger, 2000) هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب إدارة صراع الاتصال التنظيمي بين المجموعات لدى مديري مدارس التعليم الخاص، وعلاقة هذه الأساليب ببعض المتغيرات ومقارنة وجهة نظر المديرين بوجهة نظر مرؤوسيهم لأساليب إدارة صراع الاتصال التنظيمي، أما بالنسبة لعينة الدراسة فتكونت من 31 مديرا و92 مرؤوسا من ذات المدارس ، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

هناك فروق دالة إحصائيا لسنوات الخبرة على أساليب إدارة الصراع.

يستخدم المديرون أسلوب حل الوسط والتعاون والرقابة بدرجة أقل مما يراه مرؤوسيهم.

ب- **الدراسات التي تناولت النمط القيادي:**

دراسة هانكس (Haykins, 2002) جاءت الدراسة للتعرف على تصورات النمط القيادي لمديري المدارس على المناخات المدرسية في بيئات المدارس الثانوية العامة بولاية نيوجرسي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (9) من مديري هذه المدارس و(133) معلما، وبتطبيق المنهج الوصفي، واستخدام كل من مقياس وصف المناخ التنظيمي الذي طوره هوى وميسكل (Hoy & 2001 MisKeL ومقياس وصف النمط القيادي الذي طوره ليثيوودز (Lethuds) على أفراد العينة، وأظهرت النتائج الآتي: أن النمط القيادي له تأثير بشكل هام على المناخ المدرسي، كلما كان نمط القيادة أكثر ميلا للنمط الديمقراطي وأكثر بعدا عن النمط الدكتاتوري، جاء المناخ المدرسي أكثر انفتاحا، تزيد فاعلية النمط القيادي في المناخ المدرسي المفتوح.

دراسة (Remondini, 2001) حيث هدفت إلى معرفة النمط القيادي لمديرات مدارس جنوب نيومكسيكو والمناخ التنظيمي من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات، وقد طبقت الدراسة على عينة شملت معلمي ومديرات (18) مدرسة ثانوية وأساسية، وتمخضت عنها النتائج الآتية: عدم وجود علاقة بين النمط القيادي

التحويلي والمناخ المفتوح، ووجود علاقة إيجابية بين نمط السلوك الداعم، وسـلوك العلاقة الاجتماعية للمعلمات وانفتاحها وبين نمط القيادة التحويلية من قبل المدير.

دراسة (Massaro &Augusts, 2000) عنت باختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وإدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير مدرستهم، وأثـر ذلـك علـى المناخ التنظيمي السائد في المدرسة، حيث استخدمت الدراسة أداة هيؤسي وبلانشرد لأنماط القيادة لقياس النمط القيادي لمدير المدرسة وأثره علـى المنـاخ التنظيمـي، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (330) معلما تم اختيارهم من (20) مدرسـة مـن مدارس مانشستر، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: لا يوجد تأثير لمدير المدرسة في المناخ التنظيمي للمدرسة، وعلى المديرين والمعلمين العمل بشكل تعـاوني بهـدف الوصول للأهداف المطلوبة منهم.

دراسة (Masih, 1999) تسعى هذه الدراسة لاستكشاف العلاقة بين أنماط القيادة لدى مديري المدارس، وعلاقة ذلك بالمناخ المدرسي والالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس الأسبوعية الثانوية في الفلبين، واعتمدت على نمـوذج الالتـزام التنظيمـي المطور الذي وضعه ستيرز عام 1977 ليخدم أهداف الإطار النظري للدراسة، تـم الحصول على البيانات من 227 مدرسا بدوام كامل من 20 مدرسة، بالإضافة إلـى تطبيق استمارة استبيان تشمل أسئلة عن الالتزام التنظيمي، أنماط القيـادة، المنـاخ التنظيمي في المدارس الثانوية، ولذا حاولت الدراسة مراعاة الترابط بـين أسـلوب القيادة والمناخ المدرسي والالتزام التنظيمي للمعلمين داخل استمارة الاستبيان، حيث تمخضت النتائج التالية: زيادة الالتزام التنظيمي للمعلمين في ظل نمط قيـادة يتـسم بالاهتمام المرتفع تجاه مشكلاتهم وكان الالتزام التنظيمي للمعلمين مرتفعـا بـشكل إيجابي في ظل البيئة المدرسية المنفتحة التي تتسم القيادة فيه بسلوك داعم ومشاركة المعلمين والألفة، مما يخلق مستوى منخفض من الإحباط.

3.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة وأهميتها للدراسة الحالية:

من خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة، وجد هناك تنوع في أهميتهـا وأهدافها، ومنهجيتها وأدواتها، وأساليبها الإحصائية، ونتائجهـا، ومـدى علاقتهـا بالدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لذلك:

1. أظهرت نتائج بعض الدراسات التي عرضت في مجال الصراع التنظيمي، أن أهم أسباب الصراع التنظيمي، محدودية الموارد، عدم تحديد الصلاحيات، عدم تحديد المسؤوليات، تعارض الأهداف، كدراسة (العتيبـي، 2007)، ودراسـة (الثبيتي، 2005)، ودراسة (السلمي، 2004).
2. اتفقت مجمل الدراسات على أن ابـرز الإسـتراتيجيات المتبعـة فـي إدارة الصراعات التنظيمية، هي التعاون، التجنب، الحـزم، والتـسوية، كدراسـة (الخالدي، 2008)، (القصيمي، 2008)، (العتيبي، 2006)، (الحازمي، 2005)، (السلمي، 2004)، ودراسة (قطن، 2001).
3. أما الدراسات التي تتعلق بالنمط القيادي، فأغلبهـا أشـارت إلـى أن الـنمط الديمقراطي هو النمط السائد لدى مديري المدارس كدراسة (اليـافعي، 2009)، (سليم، 2009)، (الحمادي، 2008)، (الكلبـاني، 2007)، (العياصـرة، 2003)، ودراسة (الشيزاوي، 2002).
4. اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها تبعا لأهداف الباحثين.
5. تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في متغير النـوع المؤهـل وعـدد سنوات الخبرة.
6. تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كونها تدرس علاقة إستراتيجيات إدارة الصراع بين النمط القيادي المتبع من قبل مديري المـدارس الخاصـة بمحافظة مسقط من وجهة نظر المعلمين.
7. تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم.
8. كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فـي المعالجـات الإحـصائية المستخدمة، وهي المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار(ت) -T

test، تحليل التبـاين الأحـادي، ومعـاملات الإرتبـاط بيرسـون Pearson Coloration.

4.3.2 ما استفادته الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تمخضت هناك مجموعة من الفوائد، استقت منها الدراسـة الحالـة بعـضها، ويمكن إيجازها في الآتي:

1. توضيح دور النمط القيادي وتأثيره في نجاح إدارات المدارس، وكذلك أهميـة التعرف على إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي.
2. إثراء الإطار النظري.
3. بناء أداة الدراسة.
4. الإجراءات المتعلقة بتأكيد صدق الأداة وثباتها.
5. كيفية تحليل النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات المتعلقة بها.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتضمن هذا الفصل منهج الدراسة، إجراءاتها، ومجتمع الدراسـة، وعينتهـا، وأداة الدراسة، والإجراءات التي استخدمت للتحقـق مـن صـدق الأداة وثباتهـا، والخطوات المتضمنة لتطبيق هذه الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة.

1.3 منهجية الدراسة

تحقيقا لهدف الدراسة وللإجابة عن التساؤلات التي تثيرها، استخدمت الباحثـة المنهج الوصفي، وذلك من خلال الرجوع إلى المراجع والأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة، لكون المنهج الوصفي يساعد علـى فهـم وتحليـل الجوانـب المختلفـة للموضوع، باعتبارها أكثر المناهج ملائمة للتعرف على جميع المتغيرات المرتبطة بها، ومنها القيام بالمسح الميداني لآراء عينة الدراسة بواسـطة الإسـتبانة (عبـاس وآخرون، 2007).

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمين المدارس الخاصة بمحافظـة مسقط للعام الدراسي 2011\2012، حيث بلغ إجمالي المعلمين والمعلمات فـي تلـك المدارس(2900)، منهم (602) معلم، و(2298) معلمة وذلك طبقا للبيانات الإحصائية التي استلمتها الباحثة، من دائرة الإحصاء والمؤشرات بوزارة التربية والتعليم للعـام الدراسي 2010\2011م.

3.3عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة ككل بنـسبة (15.5%)، وبـذلك يكون حجم العينة الكلي (450) معلما ومعلمة، وقد تم توزيع الاستبانات على جميـع أفراد العينة، واسترجعت منها (430) إستبانة، إذ استبعدت الباحثة (5) استبانات لعدم

صلاحيتها للتحليل الإحصائي، فأصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (425) إستبانة، بذلك تكون نسبة العينة الممثلة لمجتمع الدراسة(14.7%).

الجدول رقم (1)

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة

النوع		سنوات الخبرة			المؤهل		
ذكر	إناث	اقل من5 سنوات	من -5 10سنوات	أكثر من 11 سنة	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير
118	307	133	97	195	99	296	30
425		425			425		

4.3 أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة الدراسة المتمثلة في الإستبانة، وذلك من خلال ما يلي:

1- مراجعة الأدب النظري المتعلق بالأنماط القيادية وإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي.

2- الاطلاع على الدراسات السابقة المحلية والعربية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، مثل دراسة (قطن، 2001) (الخالدي، 2008)، (الشهري، 2008)، (الكلباني، 2007)، (الحازمي، 2005)، ودراسة (عويس، 2002).

الصورة الأولية لأداة الدراسة:

تضمنت الإستبانة مجالين، الأول لقياس النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس (الديمقراطية، الأوتوقراطي، التساهلي) والثاني لمعرفة الأنماط المتبعة لإدارة الصراع التنظيمي من قبل مدير المدرسة (التعاون، التجنب، الحزم، التسوية) حسب نموذج توماس وكليمان Thomas & Kolman.

تم الاستغناء عن إسلوب المنافسة، حسب النموذج، وذلك بسبب التداخل بينها وبين الحزم، كما ذكرت (قطيشات، 2010) أن المدير الذي يستخدم هذه الأنماط يسلك جميع الطرق لتحقيق أهدافه، لذلك فهو غالبا ما يتجاهل حاجات وتوقعات الطرف الآخر.

وبناء على ما تقدم تكونت الصورة الأولية لأداة الدراسة من (54) فقرة، حيث توزعت (30) عبارة على الأنماط القيادية الثلاثة، فتضمن النمط الـديمقراطي(12) فقرة، الأوتوقراطي (11) فقرة، التساهلي (7) فقرات، كما توزعت (29) فقرة علـى إستراتيجيات إدارة الصراع، حيث تضمنت التعاون على(10) فقرات، الحـزم (8) فقرات، التجنب (6) فقرات، التسوية (6) فقرات، إضافة إلى تحديد أربعـة بـدائل للإجابة عن كل فقرة وفق مقياس ليكرت الرباعي وهي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا). مع إعطاء كل عبارة من العبارات الآنفة درجات لتتم معالجتها إحصائيا مرتبة على النحو التالي: (1,2,3,4).

5.3 صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعـة مـن المحكمين، والمختصين بلغ عددهم (18) محكما من ذوي الاختصاص، والخبرة في مجال الأصول والإدارة التربوية، وقسم علم النفس بجامعة السلطان قابوس، وديوان عام وزارة التربية والتعليم، وكلية العلوم التطبيقية بالرسـتاق، وجامعـة نـزوى، وجامعة العين، وكلية الدراسات الإسلامية بدبي.

الملحق (د) للحكم على مدى انتماء الفقرات لموضوع الدراسة، ودرجة مناسبة كل فقرة من حيث وضوحها، وسلامة صياغتها اللغوية، مع إضافة ما يرونه مناسبا من فقرات وحذف ما هو غير مناسب، وقد تم التعديل وفقـا لإجمـاع اقتراحـات المحكمين.

وبناء على آراء المحكمين تكونت الإستبانة في صورتها النهائية مـن ثـلاث أجزاء، الجزء الأول البيانات الشخصية، الجزء الثاني تكون من (44) فقـرة، (24) فقرة منها لقياس النمط القيادي، (9) فقرات لقياس النمط الـديمقراطي، (8) فقـرات لقياس النمط الأوتوقراطي، (7) فقرات لقياس النمط التساهلي، بينما كانت (20) فقرة تقيس الصراع التنظيمي، منها (6) فقرات لقياس التعاون، (5) عبارات لقياس الحزم على (4) فقرات لقياس التجنب، وآخر (5) فقرات لقياس التسوية.

6.3 ثبات أداة الدراسة:

لقياس ثبات الإستبانة، تم توزيعها على عينة عشوائية من معلمـين المـدارس الخاصة بمحافظة مسقط، بلغ عددهم (32) فردا لحساب معامل الثبات ألفا كرونبـاخ (Cronbach Alpha) لكل مجال على حدة، والدرجة الكلية للإستبانة، والجـدول(2) يوضح معاملات الثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لمجالات الإستبانة.

الجدول رقم (2)

نتائج معامل ثبات الإستبانة بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)

المجال	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
النمط القيادي	24	**,796**
إستراتيجيات إدارة الصراع	20	**,788**
الدرجة الكلية للإستبانة	44	**,885**

وعليه فان الإستبانة حققت معامل ثبات مقبول لتحقيق أغراض استخدامها في الدراسة الحالية.

7.3 إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

بعد التأكد من صدق وثبات الإستبانة وإخراجها في الصورة النهائية تم اتباع الخطوات التالية:

1- تسليم خطاب موجه من جامعة صحار بتسهيل مهمة الباحثة للمكتـب الفنـي للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم محاق (هـ)، الذي قـام بـدوره بمخاطبة المديرية العامة للتربية والتعليم للمدارس الخاصـة لتـسهيل مهمـة الباحثة وذلك بخطاب رقم 349/2010 بتاريخ 28 يونيو 2010، ملحق (و).

2- قامت المدرية العامة للتربية والتعليم للمدارس الخاصـة بمخاطبـة المـدارس الخاصة بمحافظة مسقط التابعة لها للتعاون مع الباحثة في عملية تطبيق الأداة ملحق (ب).

3- وزعت الباحثة أداة الدراسة (الإستبانة) على عينه مـن معلمـين ومعلمـات المدارس الخاصة حسب كثافة المعلمين في كل مدرسة، وذلـك عـن طريـق

التواصل مباشرة إلى المدارس وباستخدام البريد الالكتروني للمداس البعيدة مثل المدارس الخاصة في قريات، الأنصب، العامرات، استغرقت عملية توزيع الأداة واسترجاعها حوالي (5) أسابيع في الفترة من 19/11/2011 ولغاية 21/12/2011.

4- قامت الباحثة باسترجاع (430) إستبانة من أصل (450) إستبانة، واستبعدت (5) استبانات لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي.

8.3 متغيرات الدراسة

أولا المتغيرات المستقلة:

1- النوع وله مستويان (ذكر، أنثى).

2- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويا (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير).

3- عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من (5-10) سنوات، أكثر من 11 سنة).

ثانيا المتغير التابع:

درجة ممارسة النمط القيادي، وعلاقته بإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في المدارس الخاصة.

9.3 الأسلوب الإحصائي:

تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج االحزمة الإحصائي للعلوم الاجتماعية المعروفة بـ SPSS للإجابة على أسئلة الدراسة واستنتاج النتائج.

1- للإجابة عن السؤال الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة).

2- اختبار (ت) لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات النوع.

3- اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

4- إيجاد معاملات الإرتباط بيرسـون (Pearson Correlation) بـين متوسـطات استجابات أفراد العينة في إستبانة النمط القيادي ومتوسطات اسـتجابات أفـراد العينة في إستبانة إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج المتعلقة بالجانب الميداني للدراسة بعد تحليل بياناتها إحصائيا، كما يتضمن مناقشة وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفق تسلسل أسئلتها، وأهم التوصيات والمقترحات التي خرجت بها الدراسة، وقد اعتمدت الباحثة المقياس الرباعي للحكم على إستجابات أفراد العينة.

الجدول رقم (3)

المعيار المعتمد في تفسير نتائج متوسطات مستوى ممارسة مديري المدارس الخاصة للأنماط القيادية وإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي

مدى المتوسط الحسابي	الدرجة
1-1.74	ضعيف
1,75-2,49	مقبول
2.50-3.24	متوسط
3.25- 4	عال

وفيما يلي عرض لهذه النتائج والبيانات الإحصائية المتعلقة بها:

1.4 نتائج الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول "ما النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط بسلطنة عمان ؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في الأنماط القيادية الثلاثة (الديمقراطي، الأوتوقراطي، والتساهلي) والدرجة الكلية للأنماط بصفة عامة، وذلك من أجل تحديد النمط القيادي الممارس من قبل مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط، وسيتم عرض النتائج وفقا للمحاور التي تتضمنها إستبانة الأنماط القيادية.

الجدول رقم(4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات إستبانة النمط القيادي

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
7	1	لا يقوم مدير المدرسة بتوجيه العاملين بالمدرسة نحو تحقيق الأهداف	3.72	1,08
6	2	يعمل على بث روح التعاون في المدرسة	3.58	.69
24	3	لا يعاقب المعلمين المقصرين ويتساهل معهم	3.51	.94
11	4	يعمل على حل المشكلات في المدرسة	3.48	.85
16	5	يهتم بالتنمية المهنية للمعلمين	3.44	.97
17	6	يتصيد أخطاء المعلمين حتى يعاقبهم إداريا	3.43	.95
23	7	يعامل المعلمين كزملاء له في العمل	3.43	.86
14	8	يحرص على تهيئة جوا اجتماعيا جيدا داخل المدرسة	3.42	.85
9	9	يصدر القرارات بدون دراسة للبدائل المتاحة	3.39	.91
15	10	يسند الواجبات للمعلمين بطريقة غير واضحة	3.33	.98
2	11	لا يأخذ مدير المدرسة بالمقترحات التي يقدمها المعلمون في مجال العمل	3.29	.89
5	12	يعطي للمعلمين الحرية التامة في تنفيذ المهام حسب توجهاتهم دون ضوابط	3.25	.91
3	13	يبالغ في إعطاء المعلمين الفرصة لاختيار الأعمال التي يكلفون بها	3.23	.92
10	14	لا يشارك العاملين في عملية اتخاذ القرار	3.21	.98
1	15	يراعي المدير أحوال المعلمين عند بتنفيذ اللوائح والقوانين	3.20	.87
18	16	يعمل على تحفيز المعلمين لإنجاز خطة العمل	3.14	.99
22	17	يوزع العمل على المعلمين كل حسب قدراته	3.01	1,02
8	18	لا يفوض المدير سلطاته للمعلمين	2.99	1.08
19	19	يبالغ في تقدير إمكانيات المعلمين والاعتماد عليهم	2.98	.97
13	20	يحترم آراء المعلمين المخالفة لآرائه في العمل	2.92	1,00
20	21	يترك الحرية للمعلمين في اتخاذ القرار	2.37	1,07
12	22	يصر على أن يتبع المعلمون التعليمات والأوامر في كل الأمور	2.06	1,17
21	23	يهتم بعقد اجتماعات توجيهية مع المعلمين	2.02	1,09
4	24	ينفذ بحرفية كل ما يصدر عن الوزارة من قرارات	1.69	.86
المتوسط الحسابي الكلي			3.09	.56

يتضح من الجدول(4) أن المتوسطات الحسابية لفقـرات المحـور الأول مـن الإستبانة (النمط القيادي) تراوحت ما بـين (3.72 و 1.69)، بـانحراف معيـاري تراوح بين (1,08 و 86,)، حيث حصلت الفقرة رقم (7) " لا يقوم مـدير المدرسـة بتوجيه العاملين بالمدرسة نحو تحقيق الأهداف"، على أعلى متوسط حسابي مقـداره (3.72) بانحراف معياري مقداره (1,08) بدرجة عالية، والفقرة رقم (6) " يعمل على بث روح التعاون في المدرسة" حصلت على متوسـط حـسابي (3.58) بـانحراف معياري (69,) بدرجة عالية، أما أقل متوسط حسابي فقد حصلت عليه الفقـرة رقـم (4) "ينفذ بحرفية كل ما يصدر عن الوزارة مـن قـرارات"، حيـث بلـغ (1.69) بانحراف معياري (86.)، بدرجة ضعيف.

يتضح كذلك من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي العام لجميع فقرات إستبانة النمط القيادي بلغ (3.09) بانحراف معياري (56,) بدرجة متوسـطة، وفيمـا يلـي عرض لنتائج كل نمط قيادي على حدة:

أولا النمط الديمقراطي:

الجدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لإستجابات أفراد عينة الدراسة للنمط الديمقراطي

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
6	1	يعمل على بث روح التعاون في المدرسة	3.58	.69
11	2	يعمل على حل المشكلات في المدرسة	3.48	.85
16	3	يهتم بالتنمية المهنية للمعلمين	3.44	.97
23	4	يعامل المعلمين كزملاء له في العمل	3.43	.86
14	5	يحرص على تهيئة جوا اجتماعيا جيدا داخل المدرسة	3.42	.85
1	6	يراعي المدير أحوال المعلمـين عنـد تنفيـذ اللـوائح والقوانين	3.20	.87
18	7	يعمل على تحفيز المعلمين لإنجاز خطة العمل	3.14	.99
22	8	يوزع العمل على المعلمين كل حسب قدراته	3.01	1,02
13	9	يحترم آراء المعلمين المخالفة لآرائه في العمل	2.92	1,00
المتوسط الحسابي الكلي			3.29	.61

يشير الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات النمط الديمقراطي قد تراوحت بين (3.58 و 2.92) بانحراف معياري تراوح بين (0,61 و1,02)، حيث حصلت الفقرة رقم (6) "يعمل على بث روح التعاون في المدرسة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.58)، بانحراف معياري (.69)، بدرجة عالية، كما حصلت الفقرة رقم (11) "يعمل على حل المشكلات في المدرسة" حصلت على متوسط حسابي بلغ (3.48) بانحراف معياري (.85) بدرجة عالية، أما الفقرة رقم (22) التي تنص على "يوزع العمل على المعلمين كل حسب قدراته" فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.01) بانحراف معياري (1,02)، بدرجة متوسطة، وكذلك حصلت الفقرة رقم (13) "يحترم آراء المعلمين المخالفة لآرائه في العمل" على أقل متوسط حسابي بلغ (2.92) بانحراف معياري بلغ (1,00) بدرجة متوسطة.

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط العام لفقرات النمط الديمقراطي بلغ (3.29) بانحراف معياري (.61) بدرجة عالية.

ثانيا: النمط الأوتوقراطي:

الجدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لاستجابات أفراد عينة الدراسة للنمط الأتوقراطي

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
17	1	يتصيد أخطاء المعلمين حتى يعاقبهم إداريا	3.43	.95
9	2	يصدر القرارات بدون دراسة للبدائل المتاحة	3.39	.91
2	3	لا يأخذ مدير المدرسة بالمقترحات التي يقدمها المعلمون في مجال العمل	3.29	.89
10	4	لا يشارك العاملين في عملية اتخاذ القرار	3.21	.98
8	5	لا يفوض المدير سلطاته للمعلمين	2.99	.82
12	6	يصر على أن يتبع المعلمون التعليمات والأوامر في كل الأمور	2.06	1,17
21	7	يهتم بعقد اجتماعات توجيهية مع المعلمين	2.02	1.09
4	8	ينفذ بحرفية كل ما يصدر عن الوزارة من قرارات	1.69	.86
		المتوسط الكلي للفقرات	2.76	.49

يوضح الجدول(6) إن المتوسطات الحـسابية للفقـرات التـي تمثـل الـنمط الأوتوقراطي تراوحت بين (3.43 و1.69) بانحراف معيـاري تـراوح بـين (82.و 1.17) حيث حصلت الفقرة رقم (17) "يتصيد أخطاء المعلمين حتى يعاقبهم إداريـا " على أعلى متوسط الحسابي بلغ (3.43) بانحراف معياري (95.) بدرجة عالية، كمـا حصلت الفقرة رقم (9) التي نصت على "يصدر قـرارات بـدون دراسـة البـدائل المتاحة"، على متوسط حسابي قدره (3.39) بانحراف معياري (91.) بدرجة عاليـة، أما اقل متوسط حسابي فقد حصلت علية الفقرة رقم (4) " ينفذ بحرفية كل ما يصدر عن الوزارة من قرارات" بلغ (1.69) بانحراف معيـاري (86.) بدرجـة ضـعيف، ويشير الجدول (6) أن المتوسط الحـسابي العـام لجميـع الفقـرات بلـغ (2.76) وبانحراف معياري (49.) بدرجة متوسطة.

ثالثا النمط التساهلي:

الجدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لاستجابات أفراد عينة الدراسة للنمط التساهلي

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
7	1	لا يقوم مدير المدرسة بتوجيه العاملين بالمدرسة نحو تحقيق الأهداف	3.71	1,08
24	2	لا يعاقب المعلمين المقصرين ويتساهل معهم	3.51	.94
15	3	يسند الواجبات للمعلمين بطريقة غير واضحة	3.33	.98
5	4	يعطي للمعلمين الحرية التامة فـي تنفيـذ المهـام حـسب توجهاتهم دون ضوابط	3.25	.91
3	5	يبالغ في إعطاء المعلمين الفرصة لاختيار الأعمال التـي يكلفون بها	3.23	.92
19	6	يبالغ في تقدير إمكانيات المعلمين والاعتماد عليهم	2.98	.97
20	7	يترك الحرية للمعلمين في اتخاذ القرار	2.37	1,07
		جميع الفقرات	3.19	.65

من خلال الجدول(7) يلاحظ أن المتوسطات الحسابية للفقرات السبعة تراوحت ما بين (3.71 و 2.98) وبانحراف معياري ما بين (1,08و91.) وذلك وفـق الآتـي:

حصلت الفقرة رقم (7) "لا يقوم مدير المدرسة بتوجيه العاملين بالمدرسة نحو تحقيق الأهداف" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.71) بانحراف معياري (1,08) وبدرجة عالية. الفقرة رقم (24) التي تنص على "لا يعاقب المعلمين المقصرين ويتساهل معهم" حصلت على متوسط حسابي قدره (3.51) بانحراف معياري (.94) بدرجة عالية. أما الفقرة رقم (20) "يترك الحرية للمعلمين في اتخاذ القرار" فقد حصلت على أقل متوسط حسابي بسيط بلغ (2.37) بانحراف معياري (1,07)، كما حصلت الفقرة رقم (19) التي تنص على "يبالغ في تقدير إمكانيات المعلمين والاعتماد عليهم" على متوسط حسابي بلغ (2.98) بانحراف معياري (1,07) بدرجة متوسطة، بلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات هذا النمط (3.19) بانحراف معياري (.65) بدرجة عالية.

2.1.4 نتائج السؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الثاني "**ما إستراتيجيات إدارة الصراع التي يمارسها المدراء في المدارس الخاصة؟**"

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد العينة من معلمي المدارس الخاصة لتحديد الأنماط المتبعة من قبل مديري المدارس الخاصة لإدارة الصراع التنظيمي، ولتحديد الأنماط المتبعة تم تحديد أربع إستراتيجيات (التعاون، الحزم، التجنب، التسوية) واستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل على حدة، ثم استخراج المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري لإستبانة الصراع التنظيمي وفيما يلي عرض لهذه المتوسطات:

الجدول رقم (8)

المتوسطات والانحراف المعياري لإستبانة الصراع التنظيمي

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
13	1	لا يهتم بشكاوي الأطراف المتصارعة	3.69	.46
6	2	يقدم عدة بدائل لحل المشكلات بين المعلمين	3.42	.64
2	3	يضع أهدافا مشتركة يتطلب انجازها تعاون الجميع	3.41	1.65
15	4	يتجاهل الصراعات بين المعلمين في المدرسة	3.39	.91
11	5	يهدد الأطراف المتصارعة بالعقاب	3.39	.87
1	6	يساعد المعلمين على حل المشكلات التي تواجههم	3.36	.84
19	7	يتفاوض مع المعلمين للتوصل لحل مشكلات المدرسة	3.31	.13
14	8	يتجنب المناقشات المفتوحة مع معلميه	3.31	.92
3	9	يسعى لإيجاد حلول متكاملة ترضي الأطراف المتصارعة	3.29	.11
7	10	يتمسك برأيه للضغط على الآخرين لتقديم التنازلات	3.28	.95
5	11	يتعاون مع معلميه للوصول إلى قرارات مقبولة للجميع	3.25	.88
18	12	يشجع سياسة الأخذ والعطاء للتوصل إلى حلول منصفة للجميع	3.24	.94
12	13	يتجنب الخلافات التي تطرأ بين العاملين في المدرسة	3.22	.05
4	14	يحاول التقريب بين وجهات نظر معلميه	3.19	.88
8	15	يستخدم الحزم والشدة لتمرير وجهة نظره	3.17	.99
20	16	يقترح أرضية مشتركة لحسم الخلافات	3.16	.94
10	17	يفرض على المعلمين جداول وخططا بغض النظر عن رأيهم	3.06	1.04
9	18	يعمل على تحقيق أهداف المدرسة بغض النظـر عـن أهـداف المعلمين	2.83	1.07
16	19	يمارس الحيادية في فض الصراعات بين الأطراف المتصارعة	2.78	1.08
17	20	يقلل من شأن نقاط الاختلاف	2.44	1.11
جميع الفقرات			3.21	.59

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية لفقرات إستبانة الصراع التنظيمي، التي تراوحت ما بين (3.69 و2.44) بانحراف معياري تراوح بين (0.05 و1.65) حيـث حصلت الفقرة رقم (13) "لا يهتم بشكاوي الأطراف المتصارعة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.69) بانحراف معياري (.46) بدرجة عالية. كما بلغ المتوسط الحسابي للفقرة رقم(6) التي تنص على "يقدم عدة بدائل لحل المشكلات بين المعلمين" (3.42) بانحراف معياري (.64)، بدرجة عالية، وأقل متوسط حسابي حصلت عليه الفقـرة

رقم (17) "يقلل من شأن نقاط الاختلاف"، حيث بلـغ (2.44) بـانحراف معيـاري (1.11) بدرجة بسيطة، بالنسبة للفقرة رقم (16) التي تنص على "يمارس الحيادية في فض الصراعات بين الأطراف المتصارعة" فقد حصلت على متوسط حـسابي بلـغ (2.78) بانحراف معياري (1.08) بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسـط العـام لجميـع استجابات أفراد العينة لإستبانة الصراع التنظيمي (3.21) بانحراف معيـاري (.59) بدرجة متوسطة.

أولا: التعاون:

الجدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد العينة ل التعاون

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
6	1	يقدم عدة بدائل لحل المشكلات بين المعلمين	3.42	,64
2	2	يضع أهدافا مشتركة يتطلب انجازها تعاون الجميع	3.41	1.65
1	3	يساعد المعلمين على حل المشكلات التي تواجههم	3.36	.84
3	4	يسعى لإيجاد حلـول متكاملـة ترضـي الأطـراف المتصارعة	3.29	.11
5	5	يتعاون مع معلميه للوصول إلـى قـرارات مقبولـة للجميع	3.25	.88
4	6	يحاول التقريب بين وجهات نظر معلميه	3.19	.88
		جميع الفقرات	3.32	.95

يشير الجدول (9) إلى أن المتوسطات الحسابية لفقـرات مجـال التعـاون، تراوحت ما بين (3.42 و3.19) وبانحراف معياري تراوح ما بين (1.65 ،.11) حيث حصلت العبارة رقم (6) "يقدم عدة بدائل لحل المشكلات بين المعلمين" على أعلـى متوسط حسابي بلغ (3.42) بانحراف معياري (,64) بدرجة عاليـة. كمـا حـصلت الفقرة رقم (2) التي تنص على" يضع أهدافا مشتركة يتطلب انجازها تعاون الجميع" على متوسط حسابي بلغ (3.41) بانحراف معياري (1.65) وبدرجة عالية. أما اقـل متوسط حسابي فقد حصلت عليه الفقرة رقم (4) "يحاول التقريب بين وجهات نظـر معلميه" ما مقداره (3.19) وبانحراف معياري (.88) بدرجة متوسطة. أما الفقرة رقم

(5) "يتعاون مع معلميه للوصول إلى قرارات مقبولة للجميع" بلغ المتوسط الحسابي الخاص بها (3.25) بانحراف معياري (.88) وبدرجة عالية.

ويتضح من الجدول (9) إن المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات التعاون بلغ (3.32) بانحراف المعياري (.95) بدرجة عالية.

ثانيا: الحزم:

الجدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للحزم

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
11	1	يهدد الأطراف المتصارعة بالعقاب	3.39	.87
7	2	يتمسك برأيه للضغط على الآخرين لتقديم التنازلات	3.28	.95
8	3	يستخدم الحزم والشدة لتمرير وجهة نظره	3.17	.99
10	4	يفرض على المعلمين جداول وخطط بغض النظر عن رأيهم	3.06	1.04
9	5	يعمل على تحقيق أهداف المدرسة بغض النظر عن أهداف المعلمين	2.83	1.07
		جميع الفقرات	3.15	.71

من الجدول (10) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (3.39 و 2.83) بانحراف معياري تراوح ما بين(0.87 و1 07) حيث حصلت الفقرة رقم (11) " يهدد الأطراف المتصارعة بالعقاب" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.39) بانحراف معياري (.87) بدرجة عالية، أما الفقرة رقم (7) "يتمسك برأيه للضغط على الآخرين لتقديم التنازلات"، حصلت على متوسط حسابي بلغ (3.28) بانحراف معياري (1.07) بدرجة عالية، واقل متوسط حسابي حصلت عليه الفقرة رقم (9) التي تنص على "يعمل على تحقيق أهداف المدرسة بغض النظر عن أهداف المعلمين" بلغ (2.83) بانحراف معياري (1.07) بدرجة متوسطة. ويوضح الجدول (10) إن المتوسط الحسابي العام لجميع استجابات العينة على فقرات الحزم مقداره (3.15) بانحراف معياري بلغ (.71) بدرجة متوسطة.

ثالثا التجنب:

الجدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للتجنب

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
13	1	لا يهتم بشكاوي الأطراف المتصارعة	3.69	.46
15	2	يتجاهل الصراعات بين المعلمين في المدرسة	3.39	.91
14	3	يتجنب المناقشات المفتوحة مع معلميه	3.31	.92
12	4	يتجنب الخلافات التي تطرأ بين العاملين في المدرسة	3.22	.05
		جميع الفقرات	3.41	.77

يشير الجدول (11) إلى أن المتوسطات الحسابية للفقرات الأربعة تراوحت ما بين (3.69و3.22) وبانحراف معياري تراوح ما بين (05.و92.) كما يلي: حصلت الفقرة رقم (13) "لا يهتم بشكاوي الأطراف المتصارعة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.69) بانحراف معياري (46.) بدرجة عالية. أقل متوسط حسابي حصلت عليه الفقرة رقم (12) والتي تنص على "يتجنب الخلافات التي تطرأ بين العاملين في المدرسة"، بلغ (3.22) بانحراف معياري (05.) بدرجة متوسطة. يتضح من الجدول (11) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة على جميع فقرات مجال التجنب بلغ (3.41) بانحراف معياري (77.) بدرجة عالية.

رابعا التسوية:

الجدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لاستجابات أفراد العينة للتسوية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
19	1	يتفاوض مع المعلمين للتوصل لحل مشكلات المدرسة	3.31	.13
18	2	يشجع سياسة الأخذ والعطاء للتوصل إلى حلول منصفة للجميع	3.24	.94
20	3	يقترح أرضية مشتركة لحسم الخلافات	3.16	.94
16	4	يمارس الحيادية في فض الصراعات بين الأطراف المتصارعة	2.78	1.08
17	5	يقلل من شأن نقاط الاختلاف	2.44	1.11
		جميع الفقرات	2.98	.57

الجدول (12) ينم عن أن المتوسطات الحسابية للفقرات التسوية تراوحت بين (3.31 و2.44) بانحراف معياري بلغ (13. و1.11)، حيث حصلت الفقرة رقـم (19) "يتفاوض مع المعلمين للتوصل لحل مشكلات المدرسة" على أعلى متوسط حـسابي بلغ (3.31) بانحراف معياري (13.) بدرجة عالية، واقل متوسط حـسابي حـصلت عليه الفقرة رقم (17) "يقال من شأن نقاط الاختلاف" بلغ (2.44) بانحراف معيـاري (1.11)، بدرجة بسيطة. يوضح الجدول (12) أن المتوسط العام لاسـتجابات أفـراد العينة على جميع فقرات التسوية بلـغ (2.98) بـانحراف معيـاري (57.) بدرجـة ممارسة متوسطة.

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 05,) للنمط القيادي الممارس من قبل مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط تعزى للمتغيرات النوع، سنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي؟

أولا: متغير النوع:

للكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 05,) بين استجابات الذكور والإناث تم إجراء اختبار (ت) T-test، وكانت النتائج كما يبينها الجدول(13) أدناه.

الجدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق الإحصائية عند مستوى (α= 05,)

لاختبار (ت) T-test لمتغير النوع

النمط	النوع	عدد الأفراد	المتوسطات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحوسبة	مستوى الدلالة عند05, α=
جميع فـروع اسـتبانة الـنمط القيادي	ذكر	118	2.99	.43	421	2.92	,35
	أنثى	307	3.12	.39			
الديمقراطي	ذكر	118	3.12	.62	421	3,50	,45
	أنثى	307	3.36	.60			
الأوتوقراطي	ذكر	118	2,71	,42	422	1,18	,24
	أنثى	307	2,77	,51			
التساهلي	ذكر`	118	3,15	,75	422	1,01	,31
	أنثى	307	3,22	,61			

يتضح من الجدول(13) أعلاه أن المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات الإناث كان أعلى منه عند الذكور، حيث جاء المتوسط الحسابي الكلي للإناث (3.12)، مع انحراف معياري (.39).

المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات الـذكور بلـغ (2.99)، مـع انحـراف معياري(.43)، أما على مستوى الأنماط فجاء النمط الديمقراطي، كـأعلى متوسـط حسابي وكان للإناث حيث بلـغ (3.36)، مـع انحـراف معيـاري (.60). وأقـل المتوسطات الحسابية للنمط الأوتوقراطي، إذ بلغ (2,71) مع انحراف معياري (,42) لاستجابات الذكور.

ثانيا المؤهل العلمي:

الجدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لإستبانة النمط القيادي حسب المؤهل العلمي

النمط	المؤهل	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ديمقراطي	دبلوم	99	3,32	,52
	بكالوريوس	296	3,29	,64
	ماجستير	30	3,14	,61
	المجموع	425	3,29	,61
أوتوقراطي	دبلوم	99	2,71	,39
	بكالوريوس	296	2,77	,47
	ماجستير	30	2,88	,77
	المجموع	425	2,76	,49
تساهلي	دبلوم	99	3,11	,46
	بكالوريوس	296	3,23	,72
	ماجستير	30	3,16	,46
	المجموع	425	3,19	,65

يتضح من الجدول (14) أن أعلى متوسط حسابي للنمط الـ ديمقراطي جـاء لمؤهل الدبلوم جيد جدا، حيث بلغ (3,32) بانحراف معياري (,52)، بينما اقل متوسط حسابي جاء للنمط الأوتوقراطي عند مؤهل الدبلوم بلغ (2,71) بـانحراف معيـاري (,39).

الجدول رقم (15)

اختبار تجانس التباين بين المجموعات حسب المؤهل الدراسي للنمط القيادي

النمط	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة عند =α,05
جميع فـروع استبانة النمط	بين المجموعات	.18	2	.09		
	داخل المجموعات	70.05	421	.17	.54	.58
	المجموع	70.23	423			
الديمقراطي	بين المجموعات	,77	2	,39		
	داخل المجموعات	159,14	421	,38	1,02	,36
	المجموع	159,91	423			
الأوتوقراطي	بين المجموعات	,62	2	,31		
	داخل المجموعات	99,31	422	,24	1,32	,67
	المجموع	99,93	424			
التساهلي	بين المجموعات	1,12	2	,56		
	داخل المجموعات	180,72	422	,43	1,31	,27
	المجموع	181,84	424			

يشير الجدول(15) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة عند (α= ,05). بين متوسطات أفراد عينة الدراسة.

ثالثا الخبرة:

الجدول رقم (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لإستبانة الأنماط القيادية وفقا لمتغير الخبرة

النمط	الخبرة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ديمقراطي	اقل من 5 سنوات	133	3,30	,59
	من 5 -10 سنه	97	3,37	,72
	أكثر من 11 سنة	195	3,25	,57
	المجموع	425	2,29	,61
أوتوقراطي	اقل من 5 سنوات	133	2,77	,51
	من 5 -10 سنه	97	2,75	,58
	أكثر من 11 سنة	195	2,76	,42
	المجموع	425	2,76	,49
تساهلي	اقل من 5 سنوات	133	3.09	,42
	من 5 -10 سنه	97	3,42	1,09
	أكثر من 11 سنة	195	3,16	,42
	المجموع	425	3,19	,65

يتضح من الجدول (16) أن أعلى متوسط حسابي كان للنمط الديمقراطي عند سنوات الخبرة (من 5 -10 سنه)، بلغ (3,37) بانحراف معياري (72,) بدرجة عالية، وأقل متوسط حسابي للنمط أوتوقراطي عند سنوات الخبرة (من 5 -10 سنه)، بلغ (2,75) بانحراف معياري (58,) بدرجة متوسطة.

الجدول رقم (17)

إختبار تجانس التباين بين المجموعات حسب الخبرة للنمط القيادي

النمط	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة عند 05,α=
الديمقراطي	بين المجموعات	87,	2	435,	1,1	32,
	داخل المجموعات	159,03	421	378,	5	
	المجموع	159, 90	423			
الأوتوقراطي	بين المجموعات	02,	2	008,	33,	97,
	داخل المجموعات	99,92	422	237,		
	المجموع	99,93	424			
التساهلي	بين المجموعات	6,73	2	3,36	8,1	,000
	داخل المجموعات	175,11	422	42,	1	
	المجموع	181,84	424			

يتضح من الجدول (17) أنه لا توجد فـروق ذات دلالـة إحـصائية للـنمط الديمقراطي والأوتوقراطي عند مستوى الدلالة عند α= 05, تعزى للخبرة العمليـة، كما انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى الدلالـة عنـد .005, بـين متوسطات أفراد عينة الدراسة للنمط القيادي التساهلي تعزى للخبرة العملية.

ولمعرفة الفروق لصالح من بين الفئات الثلاث لمتغير الخبرة، تم إجراء اختبار شافيه (Scheffe) والجدول(18) أدناه يبين نتائج هذا الاختبار.

الجدول رقم (18)

نتائج اختبار شافيه (Scheffe) للفروق التي تعزى لمتغير الخبرة للنمط التساهلي

الخبرة (I)	الخبره (J)	المتوسط(I-J)	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	من 5 - 10 سنه	-.33138(*)	.001
	11 سنه فأكثر	-.06621	.659
من 5 - 10 سنه	أقل من 5 سنوات	.33138(*)	.001
	11 سنه فأكثر	.26517(*)	.004
11 سنه فأكثر	أقل من 5 سنوات	.06621	.659
	من 5 - 10 سنه	-.26517(*)	.004

يلاحظ من الجدول(18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ,05) بين سنوات الخبرة اقل من 5 سنوات و10-5 سنوات، حيث بلغ مـستوى الدلالة (.001)، وبالعودة إلى جدول الإحصاء الوصفي رقـم (17) نجـد أن أعلـى متوسط لفئة 5 سنوات بلغ (3.09). أما أعلى متوسط لفئة 10-5 سنوات بلـغ (3,42) وبالتالي تكون الفروق لصالح 10-5 سنوات.

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة على السؤال الرابع:

"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ,05) لإستراتيجيات إدارة الصراع تعزى للمتغيرات النوع سنوات الخبرة والمؤهل الدراسي ؟"

أولا: النوع:

للكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ,05) بين إستجابات الذكور والإناث تم إجراء اختبار (ت) T-test كما هو مبينا في الجدول التالي:

الجدول رقم (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـة للفروق الإحصائية عند مستوى (α= ,05) لاختبار (ت) T-test لمتغير النوع

إستراتيجيات إدارة الصراع	النوع	عدد الأفراد	المتوسـطات الحسابية	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحوسبة	مستوى الدلالة عند α,05=
جميع مفردات إستبانة إستراتيجيات إدارة الصراع	ذكر	118	3.11	.70	422	2,11	0.07
	أنثى	307	3.25	.53			
التعاون	ذكر	118	3.21	1,09	422	1.48	,44
	أنثى	307	3,36	,89			
الحزم	ذكر	118	2,95	,74	422	3,575	,09
	أنثى	307	3,22	,68			
التجنب	ذكر	118	3.38	1,35	422	,257	,07
	أنثى	307	3,41	,77			
التسوية	ذكر	118	2.94	,68	422	,738	,81
	أنثى	307	2.99	,79			

يتضح من الجدول(19) أن المتوسط الحسابي الكلي لإستجابات الإناث كـان أعلى منه عند الذكور، حيث المتوسط الحسابي الكلي للإناث (3.25) مـع انحـراف معياري بلغ (.53)، بينما المتوسط الحسابي الكلي لإستجابات الـذكور مـا مقـداره (3.11)، مع انحراف معياري(.70)، أما على مستوى الإستراتيجيات فكـان أعلـى متوسط حسابي ل التجنب للذكور، حيث بلغ (3.38)، مع انحراف معياري (1,35) ، بينما كان أقل المتوسطات الحسابية ل التسوية، حيـث بلـغ (2.94) مـع انحـراف معياري (,68) لاستجابات الذكور.

ثانيا المؤهل الدراسي:

الجدول رقم (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لإستبانة إستراتيجيات إدارة الصراع طبقا لمتغير المؤهل الدراسي

إستراتيجيات إدارة الصراع	المؤهل العلمي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعاون	دبلوم	99	3,31	,66
	بكالوريوس	296	3,35	1,03
	ماجستير	30	3,04	,85
	المجموع	425	3,32	,95
الحزم	دبلوم	99	3,19	,65
	بكالوريوس	296	3,15	,70
	ماجستير	30	2,98	,84
	المجموع	425	3,14	,71
التجنب	دبلوم	99	3,28	,61
	بكالوريوس	296	3,47	1,08
	ماجستير	30	3,21	,59
	المجموع	425	3,41	,97
التسوية	دبلوم	99	2,95	,65
	بكالوريوس	296	3,01	,81
	ماجستير	30	2,87	,71
	المجموع	425	2,98	,77

يتضح من الجدول (20) أن أعلى متوسط حسابي كـان ل التجنـب لحملـة البكالوريوس، وبلغ (3,47) بانحراف معياري (1,08) بدرجة عالية، أما أقل متوسط

حسابي فكان ل التسوية بلغ (2,87)، بانحراف معيـاري (,71) لاسـتجابات حملـة الماجستير، بدرجة متوسطة.

الجدول رقم (21)

اختبار تجانس التباين بين المجموعات حسب المؤهل الدراسي لإستراتيجيات إدارة الصراع

إستراتيجيات إدارة الصراع	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة عند α=,05
جميع مفردات إستبانة إستراتيجيات إدارة الصراع	بين المجموعات	1.40	2	.70		
	داخل المجموعات	144.88	422	.34	2.04	.13
	المجموع	146.28	424			
التعاون	بين المجموعات	2,61	2	1.31		
	داخل المجموعات	377,50	422	,89	1,46	,23
	المجموع	380,12	422			
الحزم	بين المجموعات	,92	2	,46		
	داخل المجموعات	210,55	422	,49	,925	,39
	المجموع	211,47	424			
التجنب	بين المجموعات	3,93	2	1,97		
	داخل المجموعات	391,19	422	,93	2,12	,12
	المجموع	395,12	424			
التسوية	بين المجموعات	,64	2	,32		
	داخل المجموعات	249,33	422	,59	,54	,58
	المجموع	249,97	424			

يشير الجدول (21) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة عند α= .05, بين متوسطات أفراد عينة الدراسة.

ثالثا الخبرة:

الجدول رقم (22)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لإستبانة إستراتيجيات إدارة الصراع طبقا لمتغير الخبرة

إستراتيجيات إدارة الصراع	الخبرة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعاون	اقل من 5سنوات	133	3,29	,89
	من 5-10سنة	97	3,48	1,14
	أكثر من 11سنة	195	3,26	,87
	المجموع	425	3,32	,94
الحزم	اقل من 5سنوات	133	3,17	,69
	من 5-10سنة	97	3,12	,73
	أكثر من 11سنة	195	3,15	,71
	المجموع	425	3,15	,71
التجنب	اقل من 5سنوات	133	3,43	,98
	من 5-10سنة	97	3,31	,63
	أكثر من 11سنة	195	3,43	1,08
	المجموع	425	3,41	,97
التسوية	اقل من 5سنوات	133	2,97	,97
	من 5-10سنة	97	3,07	,60
	أكثر من 11سنة	195	2,95	,68
	المجموع	425	2,98	,76

من خلال الجدول (22) يلاحظ أن أعلى متوسط حسابي كان ل التعاون لسنوات الخبرة من (5-10) سنة وبلغ (3,48) بانحراف معياري (1,14) بدرجة عالية، أما اقل متوسط حسابي فكان ل التسوية لسنوات خبرة أقل من (5) سنوات بلغ (2,97)، بانحراف معياري (,97) بدرجة متوسطة.

الجدول رقم (23)

اختبار تجانس التباين بين المجموعات حسب الخبرة لإستراتيجيات إدارة الصراع

إستراتيجيات إدارة الصراع	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة عند α= 0,05
مفردات إستبانة إستراتيجيات إدارة الصراع	بين المجموعات	.25	2	.13		
	داخل المجموعات	146.02	422	.35	.364	.69
	المجموع	146.28	424			
التعاون	بين المجموعات	3,15	2	1,57		
	داخل المجموعات	376,96	422	,89	1,76	,17
	المجموع	380,11	424			
الحزم	بين المجموعات	,13	2	,06		
	داخل المجموعات	211,35	422	,50	,125	,88
	المجموع	211,48	424			
التجنب	بين المجموعات	1,04	2	,52		
	داخل المجموعات	394,08	422	,93	,55	,57
	المجموع	395,13	424			
التسوية	بين المجموعات	,86	2	,43		
	داخل المجموعات	249,11	422	,59	,73	,49
	المجموع	249,97	424			

يشير الجدول (23) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة عند α= .05, بين متوسطات أفراد عينة الدراسة.

5.1.4 نتائج السؤال الخامس:

للإجابة على السؤال الخامس "هل هناك علاقة ارتباط بين نمط القيادة السائد عند المدراء وإستراتيجيات إدارة الصراع؟ "

تم حساب معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات أفراد العينة في إستبانة النمط القيادي، و متوسطات استجابات أفراد العينة في إستبانة إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي.

الجدول رقم (24)

العلاقة بين معاملات الإرتباط بين متوسطات تقديرات أفراد العينة في محور النمط القيادي ومتوسطات تقديرات أفراد العينة في محور إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي

المحور	قيمة ارتباط معامل بيرسون	مستوى الدلالة عند α= 05 ,	المدلول
النمط القيادي إستراتيجيات إدارة الصراع	,616	00,00	الإرتباط موجب قوي

الجدول (24) يوضح العلاقة بين معاملات الارتباط بين متوسطات تقديرات أفراد العينة في محور النمط القيادي، ومتوسطات تقديرات أفراد العينة في محور إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي، حيث بلغ معامل الارتباط لبيرسون (Pearson) (,616) وقيمة مستوى الدلالة (00,00)، وهذا يدل على وجود ارتباط موجب قوي بين النمط القيادي و إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي.

الجدول رقم (25)

العلاقة الإرتباطية بين كل نمط قيادي وإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي

النمط القيادي وإستراتيجيات إدارة الصراع	الديمقراطي			الأوتوقراطي			التساهلي		
	قيمة ارتباط معامل بيرسون	مستوى الدلالة عند α= 05,	عدد أفراد العينة	قيمة ارتباط معامل بيرسون	مستوى الدلالة عند α= 05,	عدد أفراد العينة	قيمة ارتباط معامل بيرسون	مستوى الدلالة عند α= 05,	عدد أفراد العينة
التعاون	,572	0,00	225	,214	0,000	225	,237	0,00	225
الحزم	,376	0,00	225	,499	0,00	225	,140	0,004	225
التجنب	,204	0,00	225	,203	0,00	225	,164	0.001	225
التسوية	,442	0,00	225	,208	0,00	225	,150	0.002	225

يشير الجدول (25) إلى أن العلاقة بين النمط الديمقراطي، و التعاون متوسطة موجبة، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (,572) بمستوى دلالة (0,00)، والعلاقة بين النمط الديمقراطي والحزم علاقة ضعيفة موجبة، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (,376) بمستوى دلالة (0,00). العلاقة ضعيفة موجبة بين النمط

الديمقراطي، والتجنب، بلغ معامل إرتباط بيرسون (,204) بمستوى دلالـة (0,00)، والعلاقة متوسطة طردية بين النمط الديمقراطي والتـسوية، بلـغ معامـل ارتبـاط بيرسون (,442) بمستوى دلالة (0,00)، أما النمط الأوتوقراطي فكانت العلاقـة بينـه وبين والتعاون ضعيفة موجبة، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (,214) بمستوى دلالة (0,00)، والعلاقة بين النمط الأوتوقراطي والحزم علاقة متوسـطة موجبـة، إذ بلـغ معامل ارتباط بيرسون (,499) بمستوى دلالة (0,00)، وعلاقة ضعيفة موجبة بـين النمط الأوتوقراطي وكل من التجنب والتسوية، بلغ معامـل ارتبـاط بيرسـون (,2) تقريبا، بمستوى دلالة (0,00). بناء على ما سبق يشير الجدول (26) إلـى علاقـة ضعيفة موجبة بين النمط التساهلي، وكل من التعاون، الحزم، التجنب، والتسوية.

2.4 مناقشة نتائج الدراسة الميدانية وتوصياتها

1.2.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

1. ما النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط بسلطنة عمان؟

يلاحظ من الجداول (5) و (6) و(7) إن النمط القيادي السائد لـدى مـديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الواردة في أداة الدراسة، جاءت نتائجها متسلسلة من الأعلى إلى الأدنى على النحو التالي:

النمط الديمقراطي بمتوسط حسابي بلغ (3.29)، الـنمط التـساهلي بمتوسـط حسابي بلغ (3.19)، وأخيرا النمط الأوتوقراطي بمتوسط حسابي بلغ (2.76).

أظهرت النتائج من الجدول (5) الآتي:

النمط الديمقراطي هو النمط الأكثر ممارسة، واستخداما لدى مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط من وجهة نظر معلمي هذه المدارس، لكون هذا النمط يهتم بالعلاقات الإنسانية والتنمية المهنية للمعلمين، ويشارك المعلمـين فـي المناسـبات الاجتماعية، ويراعي حاجاتهم، بحكم طبيعة العمل في المدرسة والقائمة على التعاون والعمل بروح الفريق الواحد، إذ يفسر ذلك الدور القيادي الديمقراطي الفاعل الـذي يقوم على إشراك المعلمين في عملية صنع القرارات المدرسية، ويـؤمن بـضرورة

احترام آرائهم وتقدير مشاعرهم وتثمين جهودهم، وإشاعة روح المحبة والتعاون والمساواة والعدالة والانسجام والتكامل بينهم.

النمط التساهلي الموضح في الجدول (7) جاء في المرتبة الثانية، وقد عزى ذلك لكون مدير المدرسة على يقين بأن معلمي المدرسة على علم بأهداف المدرسة، والضوابط والتعليمات واللائحة التنظيمية للمدارس الخاصة وبالتالي فهو يضمن سلوك الأفراد.

الجدول (6) يوضح النمط الأوتوقراطي، الذي جاء في المرتبة الأخيرة، نتيجة لإدراك مديري المدارس الخاصة بأن إتباع مثل هذا الأسلوب يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية بين أفراد المدرسة وقتل روح المبادرة والإبداع بين المعلمين، وارتفاع نسبة التذمر والشكاوي والتظلمات والغياب، وبالتالي عدم الرضى الوظيفي مما يؤدي إلى عدم تحقيق أهداف المدرسة في مدارس تعتمد على رضى الطلاب وأولياء أمورهم.

حيث جاءت هذه النتائج متفقة مع دراسة كل من (اليافعي، 2009)، (الحمادي، 2008)، (الشيزاوي، 2002)، ودراسة (Haykins, 2000)، التي أكدت على شيوع ممارسات النمط الديمقراطي لدى مديري المدارس، حيث يأتي النمط الديمقراطي أولا، ثم التساهلي ثانيا، وأخيرا الأوتوقراطي.

كما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة (الكعبي، 2008)، و(حسين، 2000)، حيث أشارت إلى النمط القيادي الممارس من قبل المديرين مديري المدارس، هو النمط الأوتوقراطي يليه النمط التسيبي ثم النمط الديمقراطي.

تم مناقشة وتفسير نتائج كل نمط قيادي على حدة:

النمط الديمقراطي:

من واقع نتائج الجدول(5) يلاحظ أن المتوسط الحسابي الإجمالي لجميع العبارات المتعلقة بالنمط الديمقراطي، قد بلغ (3.29)، بانحراف معياري قدره (.61) وهي نسبة عالية، وفي ضوء هذه النتيجة وبالنظر إلى الأدب التربوي، يمكن القول أن النمط القيادي الديمقراطي هو نمط سائد ومتبع من قبل مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط من وجهة نظر المعلمين لهذه المدارس، لكون النمط الديمقراطي

يعمل على بث روح التعاون في المدرسة والتنمية المهنية للمعلمين في ظل وجـود علاقات إنسانية تخلق جوا من الاحترام المتبادل، وتنمية روح الابتكار، والعطاء بين العاملين، وانخفاض معدل الشكاوي والتظلمات والغياب.

إذ حصلت الفقرة رقم (6) "يعمل على بث روح التعاون في المدرسة" علـى أعلى متوسط حسابي بلغ (3.58)، بانحراف معياري (.69) بدرجة عاليـة، نتيجـة لطبيعة العمل المتسم بروح الفريق الواحد، بحكم أن كل فرد يكمل الآخر في تحقيق الأهداف المنشودة. كما حصلت الفقرة رقم (11) والتي نصت على " يعمل على حل المشكلات في المدرسة" على متوسط حسابي بلغ (3.48) بـانحراف معيـاري بلـغ (.85) بدرجة عالية، بسبب حرص مدير المدرسة الخاصة على سير العمل بدون أية عوائق، لتحقيق أكبر قدر من استقرا المدرسة، وتكون مركز جذب لأولياء الأمـور، أما الفقرة رقم (22) "يوزع العمل على المعلمين كلا حسب قدراته" بلـغ المتوسـط الحسابي الخاص بها (3.01) بانحراف معياري (1,02) بدرجـة متوسـطة، وذلـك لحرص مدير المدرسة على الاستفادة من قدرات المعلمين، وتوظيفها فـي المكـان المناسب، ليقينه باختلاف هذه القدرات من شخص لآخر، وعليه الاستفادة مـن كـل هذه القدرات، والطاقات الموجودة عنده، الفقرة رقم (13) التي تنص علـى "يحتـرم آراء المعلمين المخالفة لآرائه في العمل" قد حصلت على أقل متوسط حـسابي بلـغ (2.92)، بانحراف معياري (1,00) بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى إدراك مـدير المدرسة الخاصة بمحافظة مسقط بأن المعلمين هم المنفذون المباشرون لهذا العمـل في الدرجة الأولى، بالإضافة إلى شراكتهم في تحمل المسؤولية، وتتفق هذه النتيجـة مع دراسة (اليافعي، 2009)، (سليم، 2009)، (الحمادي، 2008)، (عياصرة، 2003)، (هانكس، 2000)، التي أثبتت جميعها أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد لعينـات هذه الدراسات، بينما تختلف مع دراسة كل من (الكعبي، 2008)، (حسين، 2000).

النمط التساهلي:

يتضح من الجدول(7) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات هـذا الـنمط بلـغ (3.19) بانحراف معياري (.65) بدرجة عالية، ويعزى ذلك إلى أن مدير المدرسـة الخاصة في محافظة مسقط يسعى إلى تشجيع الأفراد على التقدم والمساهمة بـالفكر

المستقل، وتحقيق الإبداع والتميز، والحصول على الخبرة، عـن طريـق تفـويض المرؤوسين الأكفاء، لكون هذه المدارس تبحث عن التميز لجذب أولياء الأمور لهـا، والتفاصيل الآتية توضح تفاصيل المتوسط الحسابي: حيث حصلت الفقرة رقم (7) "لا يقوم مدير المدرسة بتوجيه العاملين بالمدرسة نحو تحقيق الأهـداف" علـى أعلـى متوسط حسابي بلغ (3.71) بانحراف معياري (1,08) وبدرجة عاليـة، وذلـك لأن المدارس الخاصة في محافظة مسقط تختار المعلمين الأكفاء، ممن لـديهم الخبـرة الكافية، ويكون مدير المدرسة على ثقة تامة بمعلميه، بالإضافة إلى إدراكهم المهمـة والأهداف المناطة بهم، ودرايتهم التامة بالضوابط وقوانين المدرسة، الفقرة رقم (24) التي تنص على "لا يعاقب المعلمين المقصرين ويتساهل معهـم" جـاء متوسـطها الحسابي ما مقداره (3.51) بانحراف معياري (.94) وبدرجة عالية، ويمكن إرجـاع ذلك لثقة مدير المدرسة بالمعلمين، إضافة إلى وضوح الأهداف لدى الجميع، كما أن الأنظمة والتعليمات واضحة ومتفق عليها، وبالتالي هناك التزام واضح، وقليـل مـا يحدث صراع يؤدي إلى اتخاذ عقاب إداري، أما الفقرة رقم (20) التي تنص علـى "يترك الحرية للمعلمين في اتخاذ القرار" حصلت على اقل متوسط حسابي بسيط بلغ (2.37) بانحراف معياري بلغ (1,07) بدرجة بسيطة، ويعزى ذلك إلـى أن أغلـب القرارات واتخاذها تعود لمالك المدرسة، ومديرها، فهما اللـذان يـسعيان لتطـوير المدرسة وفق إمكانياتها، ومواردها الاقتصادية، والاجتماعية، أما القرارات المتعلقة بالأمور البسيطة فتترك الحرية للمعلمين في اتخاذها، كما حصلت الفقرة رقـم (19) "يبالغ في تقدير إمكانيات المعلمين والاعتماد عليهم" على متوسط حسابي بلغ (2.98) بانحراف معياري (1,07) بدرجة متوسطة، ويرجع ذلك إلـى أن مـدير المدرسـة الخاصة يدرك تماما قدرات وإمكانيات معلميه، ويترك لهم مساحة أكبـر لممارسـة عملهم من دون مبالغة في إعطائهم الصلاحيات المطلقة، لكون المدرسة تسعى للربح المادي، وجذب أولياء الأمور والطلاب، وخلق بيئة محفزة لهم.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (اليافعي، 2009) التي توصلت إلـى أن الـنمط الديمقراطي والمتساهل هما الأكثر شيوعا لدى مديري مدارس الحلقة الثانيـة مـن التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بسلطنة عمان، واختلفت مع دراسة(سليم،

2009) التي توصلت إلى أن النمط الـديمقراطي هـو الـسلوك الأكثـر ممارسـة واستخداما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية، بالإضافة إلى اختلافها مع دراسة (الكلباني، 2007)، و(الشيزاوي، 2002).

النمط الأوتوقراطي:

يشير الجدول(6) إلى أن المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات بلـغ (2.76) وبانحراف معياري (.49) بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلـى أن مـدير المدرسـة الخاصة إذا ما اتبع هذا النمط سيؤدي حتما إلى انخفاض الروح المعنوية للمعلمـين، وعدم الولاء للمدرسة، مما ينعكس على أدائهم وقتل روح الابتكار، والإبداع لـديهم، وهذا ينعكس سلبا على المدرسة، وبالتالي يؤدي قلة إقبال أولياء الأمـور والطـلاب عليها، مما يولد عدم تحقيق الهدف الأساسي من إنشاء هذه المدرسة ألا وهو الـربح المادي، وقد يكون هذا النمط مجديا ومطلوبا من قبل المدير وخاصة في الأزمـات والظروف الطارئة التي تتطلب الحزم والشدة، أما فيما يتعلق بالمتوسطات الحسابية لفقرات الجدول أعلاه فهي كالآتي:

حصلت الفقرة رقم (17) التي تنص على "يتصيد أخطاء المعلمين حتى يعاقبهم إداريا "على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.43) بـانحراف معيـاري (.95) وبدرجـة عالية، ويمكن إرجاع ذلك إلى حرص مدير المدرسة الخاصة على سـير العمليـة التعليمية حسب ما خطط ورسم لها، ليضمن استمرارية المدرسة وتحقيـق أهـدافها التربوية والمادية، أما الفقرة رقم (9) التي نصت على " يصدر قرارات بدون دراسة البدائل المتاحة" فقد حصلت على متوسط حسابي قدره (3.39) بـانحراف معيـاري (.91)، وبدرجة عالية، ويرجع ذلك إلى أن مدير المدرسة الخاصة هو المعني الـذي يسعي إلى التوفيق بين الأهداف التربوية والمادية للمدرسة، في حين يكون المعلمون معنيين بالأهداف التربوية لا أكثر، وأقل متوسط حسابي حصلت علية الفقرة رقم (4) "ينفذ بحرفية كل ما يصدر عن الوزارة من قرارات " بلغ (1.69) بانحراف معياري (.86) بدرجة ضعيف، ويعزى ذلك إلى كثرة الأعباء الإدارية، ومتطلبـات العمـل المدرسي، ويكون الالتزام بالأنظمة والقوانين هي أفضل الحلول، إضافة إلى تركيز السلطة في يد مدير المدرسة، وخاصة في المدارس الخاصة، التي تسعى لربح مادي

لتمويل متطلبات المدرسة، وحصلت الفقرة رقم (21) التي تنص على "يهـتم بعقـد اجتماعات توجيهية للمعلمين" على متوسط حسابي بـسيط بلـغ (2.02) بـانحراف معياري (1.09) بدرجة بسيطة، وذلك لإدراك القائد أو مدير المدرسة الخاصـة أن الجميع على علم بالضوابط والتعليمات والنشرات، ويفضل التوجيه بـشكل فـردي للمقصرين، ولا حاجة لعقد اجتماعات لجميع المعلمين.

جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة (الكعبي، 2008) التي توصلت إلـى أن النمط القيادي الممارس من قبل مديري مدارس التعلـيم الأساسـي هـو الـنمط الأوتوقراطي، وكذلك دراسـة (حـسين، 2000) التـي أشـارت إلـى أن الـنمط الأوتوقراطي (الدكتاتوري) هو السمة الغالبة لسلوك المديرين والمديرات في المدارس الثانوية، إلا أنها اختلفت مع دراسة (الحمادي، 2008)، التي توصلت إلى أن الـنمط الديمقراطي هو السائد.

2.2.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص هذا السؤال على: ما إستراتيجيات إدارة الصراع التي يمارسها مـديرو في المدارس الخاصة؟

أظهرت النتائج من الجداول (9) و(10) و(11) و(12) وأن ممارسات المديرين للإستراتيجيات الأربع الواردة في أداة الدراسة من وجهة نظر معلمـين المـدارس الخاصة بمحافظة مسقط جاءت جميعا بدرجة متوسطة، ويمكـن ترتيـب نتائجهـا متسلسلة تنازليا من الأعلى إلى الأدنى على النحو التالي:

التجنب بمتوسط حسابي (3.41)، التعاون حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.32)، الحزم بمتوسط حسابي (3.15)، وأخيرا التسوية بمتوسط حسابي (2.98)، ويعـزى ذلك إلى استخدام التجنب إذا كان موضوع الصراع لا يستحق، وقد يستفاد من هذه في حال احتمالية استخدامها له منفعة وتأثير على المشكلة أكبر من مواجهتها لحلها. قد يستخدمها المدير لتهدئة أطراف الصراع، عندما تكـون موضـوعات الـصراع ثانوية وشخصي، لا تؤثر على المدرسة الرئيسية، وبالتالي يتجاهلهـا ويـستبعدها، ونجد إن استخدام مديري المدارس الخاصة التجنب لإدارة الصراع في مدارسـهم

أمر طبيعي، فأغلب الصراعات التي تحدث في تلك المدارس هي صراعات شخصية ثانوية، تكون على مستوى الأفراد، ولا تؤثر علـى أهـداف المدرسـة الرئيـسية، وبالتالي تجنبها فيه كسب للوقت والجهد.

التعاون جاءت في المرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن مدير المدرسة الخاصة يعمل على الحفاظ على قدر من العلاقات الإنسانية، وإشراك المعلمين في عملية اتخاذ القرار، وتحفيزهم للإبداع، لتحقيق أهداف المدرسة التربوية والمادية.

الحزم حات في المرتبة الثالثة، بدرجة متوسطة، بحكم أن مديري المـدارس يستخدمون هذه الإستراتيجية إذا كان الصراع داخل المدرسة سوف يؤدي إلى خلل في نظامها، مما يؤدي إلى عدم الوصول للأهداف المرسومة، وبالتالي على مـدير المدرسة أن يستخدم سلطته في إدارة الصراع للوصول إلى نتائج أسـرع، وحـسم الصراع لصالح المدرسة.

التسوية جاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، ويلجأ مدير المدرسة إلى هذه لإيجاد حلول وسطية بين أطراف الصراع، وغالبا ما يلجـأ مـدير المدرسـة الخاصة لهذه الأنماط للمشكلات الشخصية داخل المدرسة، حتـى لا تـؤثر علـى المدرسة بشكل عام.

إذ اختلفت نتائج الدراسة مع جميع نتائج الدراسات السابقة حيـث أن أغلـب الدراسات أجمعت أن الأنماط المتبعة هـي التعـاون، وإن اختلفـت فـي ترتيـب الإستراتيجيات مثل دراسة كل من (الشهري، 2008)، (الخالدي، 2008)، (القصيمي، 2008)، (العتيبي، 2007)، (المومني، 2003)، (قطـن، 2001)، ودراسـة (.OLU 2003)، وكذلك دراسة (Henkkin & Cistone &Dee, 2000).

ذكرت دراسة كل من (السلمي، 2004)، (عويس، 2002) أن النمط الأفـضل هي التسوية، ويعزي هذا الاختلاف إلى أن مجتمع الدراسة الحاليـة يتكـون مـن المدارس الخاصة بمحافظة مسقط، ومن الطبيعي أن يكون التجنـب هـي الأنمـاط المتبعة، لكون الصراعات داخل هذه المدارس صراعات ثانوية شخصية لا علاقـة

لها بالمدرسة، بحكم أن المدارس الخاصة لها خططها وبرامجها التي تمت دراسـتها وإعدادها بمنظور اقتصادي تربوي، ولقد تم مناقشة كل على حدة وفق الآتي:

التجنب:

جاءت التجنب الموضحة في الجدول (11) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,41) وانحراف معياري (,97) بدرجة عالية، يعود السبب في ذلك إلى أن مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط لا يحبذون الاحتكاك، والـصراع مـع المعلمـين لإدراكهم أن هذا يؤثر على العملية التعليمية، وعلى تحقيق الأهـداف المرسـومة، وبالتالي يحاولون التقليل من الخلافات بين العاملين، وغالبا ما تكون هذه الصراعات بين الأفراد، وتجنبها هو الحل الأمثل.

حيث حصلت الفقرة رقم (13) "لا يهتم بشكاوي الأطراف المتصارعة "علـى متوسط حسابي (3,69) ويعزى ذلك لإهتمام مدير المدرسة الخاصة بتحقيق أهـداف المدرسة بشكل عام، وعدم إهدار الوقت في صراعات شخصية جانبية، ليست فـي صالح المدرسة، لكون هذه الفئة من المدارس رسمت أهدافا تربويـة واقتـصادية، وبالتالي فان مدير المدرسة يقلل من أهمية هذه الصراعات، ولا يهتم بها، لإدراكـه بعدم الجدوى منها، سوى تعطيل العمل في المدرسة، والبعد عن تحقيـق أهـدافها، وأقل متوسط حسابي حصلت عليه الفقرة رقم (12) التـي تـنص علـى " يتجنـب الخلافات التي تطرأ بين العاملين في المدرسة"، بلغ (3.22) بانحراف معياري (.05) بدرجة متوسطة، ويرجع ذلك لكون الخلافات التي تظهر هـي صـراعات نتيجـة للتفاعل الاجتماعي الطبيعي بين الأفراد، ولا تؤثر هذه الصراعات على سير العملية التعليمية في المدارس الخاصة التي غالبا ما تكون خططها واضحة ومدروسة بشكل جيد، وعليه لا يعطي مدير المدرسة الخاصة أية أهمية لمثـل هـذه الـصراعات، ويتجنبها منعا لإهدار الوقت والجهد.

حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشهري، 2008) التـي توصـلت إلـى أن التجنب أكثر الأساليب استخداما عند معلمي المدارس الثانوية بالطائف، واختلفت مع دراسة كل من (الخالدي، 2008)، (المومني، 2003)، و(قطن، 2001)، التي أشـارت إلى أن النمط التعاوني هو النمط السائد.

التعاون:

التعاون الموضحة في الجدول (9) جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,32) جيد جدا وانحراف معياري (95,)، وهـي تهـتم بدرجـة عاليـة بالـذات وبالآخرين، وتسعي إلى تحقيق أهداف المعلمين والمدرسة في آن واحد، ويعزى ذلك إلى فهم مديري المدارس الخاصة لطبيعة العمل في المدارس، إذ لابد مـن العمـل بروح الفريق الواحد، وجاءت فقرات هذا الجدول حول هذه الأهداف وفق الآتي:

الفقرة رقم (6) " يقدم عدة بدائل لحل المشكلات بين المعلمين "حصلت علـى أعلى متوسط حسابي بلغ (3.42) بانحراف معياري (64,) بدرجة عالية، ويعود ذلك لإدراك مدير المدرسة بأهمية تقديم الحلول، والمقترحات والبدائل للمـشكلات التـي يواجهها معلمو المدارس الخاصة، مثل مشكلات نقص الموارد الماديـة والبـشرية، وتعارض الأهداف، وغموض الأدوار المناطة بالمعلمين، ضمانا لاستمرارية العمـل بالمدرسة بالشكل المطلوب، وحصلت الفقرة رقم (2) "يضع أهدافا مشتركة يتطلـب انجازها تعاون الجميع" على متوسط حـسابي (3.41) بـانحراف معيـاري (1.65)، بدرجة عالية، بحكم إدراك مدير المدرسة أن جميع العاملين والمعلمين والإداريين في المدرسة الخاصة على وعي تام بالأهداف، وتكون واضحة لـديهم والقائـد يـشحذ الهمم، والطاقات، والإمكانات لتحقيها، أما الفقرة رقم (5) " يتعـاون مـع معلميـه للوصول إلى قرارات مقبولة للجميع " فبلغ متوسـطها الحـسابي (3.25) بـانحراف معياري (88.) بدرجة عالية، لتعكس مدى مـشاركة مـديري المـدارس الخاصـة لمعلميهم في عملية اتخاذ القرار، فبعض القـرارات المتعلقـة بالمنـاهج والطـلاب وغيرها من الأمور الفنية لابد من إشراك المعلمين فيها ولهذا جـاءت هـذه الفقـرة بدرجة عالية.

اقل متوسط حسابي حصلت على الفقرة رقم (4) " يحاول التقريب بين وجهات نظر معلميه " بمتوسط حسابي مقداره (3.19) وانحـراف معيـاري (88.) بدرجـة متوسطة، ومن الواضح من خلال هذه الفقرة أن مدير المدرسة الخاصة يسعي إلـى تقريب وجهات النظر، وتوحيد الآراء، لكسب المعلمين وخلق جـو مـن التعـاون، والانسجام مما يؤثر بشكل إيجابي على إنجاز وأداء المعلمين في تلك المدارس.

جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقه مع نتائج الدراسات التالية دراسة (الخالـدي، 2008)، (القصيمي، 2008)، (العتيبي، 2007)، (المومني، 2003)، و(قطن، 2001)، التي توصلت إلى أن الأنماط المتبعة من قبل مـديري المـدارس هـي التعـاون، واختلفت مع نتيجة كل من (السلمي، 2004) التي توصلت إلـى أن التـسوية هـي المتبعة من قبل مديري مدارس التعليم العام والمشرفين التربويين بمحافظـة جـدة، ودراسة (عويس، 2002) التي أشارت إلى أن أكثر الإستراتيجيات المستخدمة لإدارة الصراع من بين الإستراتيجيات الخمسة والتي تقع فوق المتوسـط الحـسابي هـي التسوية والمشاركة.

الحزم:

الحزم الموضحة في الجدول (10) جاءت في المرتبة الثالثة بدرجة متوسـطة بمتوسط حسابي (3,15) وانحراف معياري (,71) نتيجة لاستخدام المدارس الخاصـة لهذه الأنماط، لأنها مجدية في بعض الأحيان، مثل الأمور الطارئة، وقـد يلجـأ لهـا المدير لفرض سيطرته على المدرسة عندما يدرك أن بعض الـصراعات قـد تـؤثر بالسلب على المدرسة، وخططها، وبرامجها، وكذلك تكون فعالة مع بعض المعلمـين وخاصة الجدد منهم، ولكون هذه المدرس تضم فئات وثقافات مختلفة مـن جنـسيات مختلفة، فان الحزم وإتباع القوانين، واللوائح أمر ضروري للسيطرة علـى أوضـاع المدرسة.

حيث حصلت الفقرة رقم (11) " يهدد الأطراف المتصارعة بالعقـاب" علـى أعلى متوسط حسابي بلغ (3.39) بانحراف معياري (.87) وبدرجة عالية، ويعزى ذلك أن مدير المدرسة يستخدم أسلوب التهديد بالعقاب، لكون جميـع المـدارس الخاصـة تحتضن فئات مختلفة من المعلمين يختلفوا فـي ثقافـاتهم، وتوجهـاتهم، وطبـاعهم، وأهدافهم، وقيمهم، لذا فأن التهديد بالعقاب هو السبيل لتوحيـدهم وضـبطهم لتحقيـق أهداف المدرسة لكونها الرابط المشترك بينهم.

الفقرة رقم (7) التي تنص على "يتمسك برأيه للضغط على الآخـرين لتقـديم التنازلات" حصلت على متوسط حـسابي بلـغ (3.28) بـانحراف معيـاري (1.07) وبدرجة عالية، وهذه الفقرة جاءت تأكيدا للفقرة السابقة حيث لابد من وضـع قاسـم

مشترك بين جميع الأطراف المختلفة، المتصارعة ومدير المدرسة، لكونه يدرك أهمية وجود كل فرد في المدرسة، وبالتالي يكون رأيه هو السائد لحل الصراعات وتهدئـة الأمور، واقل متوسط حسابي حصلت عليه الفقرة رقـم (9) " يعمـل علـى تحقيـق أهداف المدرسة بغض النظر عن أهداف المعلمين " بلغ (2.83) بـانحراف معيـاري (1.07)، وبدرجة متوسطة، وتنسجم هذه الفقرة مع طبيعة المـدارس الخاصـة التـي تسعي لتحقيق ربح مادي وتربوي في نفس الوقت، وبالتالي يبقى دور المعلم هو دور منفذ فقط للأهداف والإستراتيجيات، وقد يرجع ذلك إلى حـرص مـديري المـدارس الخاصة بمحافظة مسقط على تحقيق أهداف المدرسة بالمقام الأول.

نتيجة هذه الدراسة اختلفت مع كل من دراسة (الشهري، 2008)، (الخالـدي، 2008)، (القصيمي، 2008)، (العتيبي، 2007) فنتائج الأخيرة أشارت إلى أن الأنماط المتبعة لإدارة الصراع هي التعاون.

التسوية:

حصلت التسوية على أقل متوسط مـن بـين إسـتراتيجيات إدارة الـصراع التنظيمي، والجدول (12) يوضح أن المتوسط الحسابي لهذه بلغ (2,89) وبـانحراف معياري (,77)، وربما يعود السبب في ذلك إلـى أن مـديري المـدارس الخاصـة بمحافظة مسقط يحاولون دائما تسوية الصراعات والنزاعات التـي تحـدث داخـل المدرسة، ويجرون عمليات التفاوض بين أطراف الصراع لإنهائه والتوصل إلى حل يرضي الطرفين، حتى لا تنعكس بصورتها السلبية على أداء المدرسة.

حصلت الفقرة رقم (19) " يتفاوض مع المعلمين للتوصل لحـل مـشكلات المدرسة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.31)، بانحراف معياري (.13)، وبدرجة عالية، ويمكن تفسير ذلك أن مدير المدرسة الخاصة يتفاوض مـع معلميـه لتجنـب الصراعات الناتجة عن نقص الموارد وتداخل الصلاحيات والأهداف والأمور الفنية، حتى يستطيع إظهار المدرسة بشكل مثالي للجميع وتكـون بيئـة جـذب للمعلمـين والطلاب.

أقل متوسط حسابي حصلت عليه الفقرة رقم (17) التي نصت على "يقلل من شأن نقاط الاختلاف" بلغ (2.44) بانحراف معياري (1.11) وبدرجة بـسيطة، وهـذا

يرجع إلى إدراك مدير المدرسة الخاصة أن أي تفاعل اجتماعي داخل أيـة مدرسـة لابد أن تظهر خلاله اختلافات في وجهات النظر، وبالتالي لا يعطـي لمثـل هـذه الاختلافات أو الصراعات أية أهمية لأنها لا تؤثر على أهداف المدرسة.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الـسلمي، 2004) التـي توصـلت إلـى أن المشرفين التربويين أكثر ميلا إلى تطبيق إستراتيجيات المـشاركة والتـسوية لإدارة الصراع بين مديري مدارس التعليم العام، ودراسة (عويس، 2002) التي ذكـرت أن أكثر الإستراتيجيات المستخدمة لإدارة الصراع من بين الإستراتيجيات الخمسة وتقع فوق المتوسط الحسابي هي التسوية والمشاركة، بينما اختلفت مع دراسة (القصيمي، 2008)، (الخالدي، 2008) و دراسة (العتيبي، 2007).

3.2.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =005,) للنمط القيادي المتبع من قبل مديري المدارس الخاصة بمحافظة مـسقط تعـزى إلـى النـوع، وسنوات، والخبرة، والمؤهل الدراسي؟

أولا النتائج المتعلقة بمتغير النوع للنمط القيادي:

أوضحت نتائج الجدول (13) المتعلقة بمتغير النوع إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 05 ,) لاستجابات أفراد العينة حول الـنمط القيادي الممارس من قبل مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط تعزى للنوع في كل من الأنماط القيادية (ديمقراطي، أوتوقراطي، تساهلي)، وقد يرجع ذلك إلـى أن الأهداف المشتركة التي يسعى إليها مديرو ومديرات المدارس الخاصـة بمحافظـة مسقط، هي أهداف تربوية من خلال إعداد جيل واع مثقف، إضافة إلـى الأهـداف الاقتصادية، بحكم أن المدارس الخاصة تعتمد على التمويل الذاتي وبالتالي فإن الربح المادي يكون أحد أهدافها الرئيسة، وهذا هو حال جميع المدارس الخاصة، وكـذلك اللوائح والأنظمة والقوانين وجهة الإشراف التي تنظم سـير العمـل الموحـد فـي المدارس الخاصة بمحافظة مسقط من قبل وزارة التربية والتعليم بالسلطنة، فجميـع

مديري مدارس الذكور أو الإناث تعمل وفق هذه الأنظمة واللوائح، وتخضع لـنفس النمط الإشرافي، وبالتالي لم يكن لمغير النوع (ذكر / أنثى) أي تأثير علـى نـوع النمط القيادي المتبع من قبل مدير المدرسة.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الكعبي، 2008) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=,05) لمتغير النـوع للمـديرين والمعلمـين فـي تحديدهم النمط القيادي الممارس من قبلهم، وكذلك دراسـة (حسين، 2000) اتفقـت مع الدراسة الحالية في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى الدلالـة (α=,05) لمغير النوع بين استجابات أفراد العينة في وصف الأنماط القيادية.

كما اختلفت مع دراسة (اليافعي، 2009) التي توصلت إلى وجود فـروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث لأنماط السلوك القيادي لمـديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، (سليم،2009) التي أشارت إلـى وجـود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع، (العياصر، 2003) المشيرة إلـى وجود فروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور للأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية الحكومية، (الشيزاوي، 2002)، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع لصالح المعلمات.

ثانيا: النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي للنمط القيادي:

لمناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بمتغيـر المؤهـل العلمـي، تـم اسـتخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التبـاين الأحـادي، وأوضـح الجدول (15) أن قيمة (ف) المحسوبة للأنماط القيادية بشكل عام كانت تساوي (,54) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا بمستوى دلالة (,58) تعزى للمؤهل العلمي، ويمكـن إرجاع ذلك إلى أن أغلب المـديرين يحملـون نفـس المـؤهلات وهـي درجـة البكالوريوس، كما هو واضح في عينة الدراسة، حيث بلغ عـددهم (296) مقارنـة بباقي المؤهلات، فضلا عن خضوع جميع المـديرين لـنفس الـدورات التدريبيـة والمشاغل من قبل المدرية العامة للمدارس الخاصة، وبالتالي لـم يـؤثر المؤهـل التعليمي على النمط القيادي المتبع من قبل مديري المـدارس الخاصـة بمحافظـة مسقط.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة الحالية مع دراسة (سليم، 2009) التي توصلت إلـى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي لدى مـديري المـدارس الحكومية الثانوية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما اتفقت مع دراسـة (الكعبـي، 2008)، التي أشارت إلى انعدامية وجود الفروق ذات الدلالـة الإحـصائية لمتغيـر المؤهل العلمي للمديرين والمعلمين في تحديدهم النمط القيادي الممارس من قـبلهم، كذلك اتفقت مع دراسة (الكلباني، 2007) التي توصلت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية ومتغير المؤهل العلمي بالنسبة لمديرات مدارس التعليم العام، إضافة إلى اتفاقها مع دراسة (العياصرة، 2003) التي ذكـرت بعـدم وجـود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الأنماط القيادية تعـزى لمتغيـر المؤهـل العلمي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية، ودراسة (حسين، 2000) أيـضا لـم تشر إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين إستجابات أفراد العينة فـي وصـف الأنماط القيادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثا النتائج المتعلقة بمتغير الخبرة العملية للنمط القيادي:

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة العملية في الجدول (17) تظهر أن قيمة (ف) المحسوبة للأنماط القيادية كانت تساوي (3,1) وهذه القيمة غيـر دالـة إحصائيا بمستوى دلالة (05,)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحـصائية تعـزى للخبرة العملية وفقا لإستجابات أفراد العينة، لاستبانه النمط القيادي ككل، وكذلك على مستوى النمطين (الديمقراطي والأوتوقراطي) بمعنى أن سنوات الخبرة ليس لها أي تأثير للنمط القيادي، وقد يعزى ذلك إلى أن جميع المديرين تحكمهم تعليمات واضحة ومقننة من قبل مالك المدرسة أو الجهة المشرفة وهـي وزارة التربيـة والتعلـيم، وبالتالي سنوات الخبرة لمدير المدرسة لم يكن لها أي دور في اختيار النمط القيادي المتبع من قبله، إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى دلالـة (05,) لاستجابات أفراد العينة للنمط التساهلي تعزى للخبرة العملية، لـصالح فئـة (5-10) سنوات.

ولمعرفة الفروق الدالة إحصائيا أجريت اختبارات شـافيه (Scheffe) البعديـة والجدول (18) يظهر نتائج اختبار للفروق التي تعزى لمتغير الخبرة للنمط التساهلي،

حيث دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 05,) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة للنمط التساهلي حول متغير الخبرة، لصالح سنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات و(10-5) سنوات، ومن الجدول (16) تشير النتائج، أن المتوسط الحسابي لفئة (10-5 سنوات) بلغ (3,42) مقارنة بالمتوسط حسابي لفئة (الأقل من 5 سنوات) الذي بلغ (3.09)، وهذا يعني أن الفروق جاءت لصالح فئة (10-5 سنوات)، مما يدل على أن سنوات الخبرة تلعب دورا مهما في إتباع النمط التساهلي من قبل مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط، وقد يرجع إلى أن النمط التساهلى يتبع من قبل مديرين يظهرون ثقة تامة بمعلميهم نحو تحقيق الأهداف، فسنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات لا تكون كافية لمدير المدرسة في أن يضع ثقته التامة بمعلميه، ويكون حريصا على متابعة كل الأمور لإحساسه بالمسؤولية، والبحث عن إثبات الذات بين المعلمين، أما إذا كانت سنوات الخبرة أكثر من 5 سنوات فيكون مدير المدرسة الخاصة قد كسب ثقته بنفسه وبعلمية، وعند ذلك يستطيع تفويض الأعمال لهم بدون رقابه لثقته بقدراتهم وإمكانياتهم.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (سليم، 2009) من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة للنمط التساهلي أيضا، وكذلك اتفقت مع دراسة (الكعبي، 2008) إذ توصلت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة للمديرين والمعلمين في تحديدهم النمط القيادي الممارس من قبلهم، واتفقت أيضا مع دراسة (حسين، 2000) التي لم تشر إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين إستجابات أفراد العينة في وصف الأنماط القيادية تعزى لمتغير الخبرة، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الكلباني، 2007) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للنمط القيادي المتساهل تعزى متغير الخبرة.

4.2.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص السؤال الرابع على:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 05,) لإستراتيجيات إدارة الصراع تعزى للمتغيرات النوع، سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي؟

أولا: النتائج المتعلقة بمتغير النوع لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي:

النتائج المتعلقة بمتغير النوع (ذكور/ إناث) لإستراتيجيات إدارة الصراع المتبعة من قبل مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط الموضحة بالجدول(19)، تشير نتائج اختبار (ت) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة عند مستوى الدلالة (0,05) تعزى لمتغير النوع في كل من إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي (التعاون، التجنب، الحزم، التسوية) وهذا يفسر أن متغير النوع ليس له تأثير على نوع الأنماط المتبعة من قبل مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط لإدارة الصراع التنظيمي، وقد يعود ذلك إلى تقارب مستوى وعي المديرين والمديرات بالأنظمة والتعليمات والإجراءات المتبعة والمناسبة عند حدوث أي اختلاف أو صراع، وحرص كل من الذكور والإناث من المديرين على التعامل مع الصراع لصالح المدرسة، لأن الجميع يسعى لأهداف تربوية، وأهداف اقتصادية بحكم اعتماد هذه المدارس على التمويل الذاتي، إضافة إلى أن مالك المدرسة هو المسؤول عن إدارة بعض الصراعات، وتوفير الموارد والأهداف، وهذا يقلل من دور مدير المدرسة لإدارة مثل هذه الصراعات، وبالتالي يكون متغير النوع ليس له أثر في استخدام إدارة الصراع.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة (المومني، 2003) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب إدارة الصراع تعزى للنوع وفقا لتصورات المديرين والمعلمين، واختلفت مع دراسة (قطن، 2001) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع، وفيما يتعلق بممارسة الذكور والإناث لإسلوب التجنب، يكون الذكور أكثر استخداما لهذا الإسلوب من الإناث، أما بالنسبة لإسلوب التعاون وإسلوب الاستخدام وإسلوب الحل الوسط وإسلوب المجاملة وإسلوب الرفع لمستوى إداري أعلى فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الذكور والإناث لهذه الأساليب لمتغير الجنس، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى تعزى لمتغير المؤهل العلمي في ممارسة المديرين لأساليب إدارة الصراع.

ثانيا النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي:

لمناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي من خلال تحليل التباين الأحادي الموضحة في الجدول (21) أظهـرت النتـائج أن قيمـة (ف) المحـسوبة لإستراتيجيات إدارة الصراع بشكل عام كانت تساوي (2,04) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا بمستوى دلالة (05,)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحـصائية تعـزى للمؤهل العلمي لإستجابات أفـراد العينـة لمحـاور إسـتراتيجيات إدارة الـصراع التنظيمي، ويؤكد ذلك أن الإستراتيجيات المتبعة من قبل مديري المدارس الخاصـة بمحافظة مسقط لإدارة الصراع لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي، نتيجة لاختيـار مديري مدارس خضعوا لمواصفات قيادية تميزهم عن غيرهم وتؤهلهم لأن يتحملوا مسؤولية إدارة مدرسة خاصة، إضافة تشابه المهام والواجبـات لمـديري المـداس الخاصة من حيث أنهم يسعون لتحقيق نفس الأهداف، وكذلك يحتكمون إلـى لائحـة تنظيمية واحدة ويعملون تحت إشراف وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى سـعي المديرية العامة للمدارس الخاصة لعقد مشاغل ودورات وبرامج تـستهدف جميـع مديري هذه المدارس، فيما يتعلق المهام الإدارية، فيمكن أن يقال دور المؤهل العلمي الذي يحمله مدير المدرسة في إدارة الصراع.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة (القصيمي، 2008) التي توصلت إلى أن المؤهل العلمي لا يؤثر على أساليب إدارة مديرات المدارس الثانوية للبنات، وكذلك اتفقـت مع دراسة (قطن، 2001) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعـزى لمتغيـر المؤهل العلمي في ممارسة المديرين لأساليب إدارة الصراع، بينمـا اختلفـت مـع دراسة (الخالدي، 2008) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحـصائية بـين متوسطات إستجابات أفراد عينتها يرجع إلى التعاون، ويعـزى لمتغيـر المؤهـل العلمي لصالح حملة مؤهلات الدراسات العليا، إضافة إلى اختلافهـا مـع دراسـة (العتيبي، 2007) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين إسـتجابات أفراد العينة بالنسبة لاختلاف المؤهل العلمي حـول أسـباب الـصراع، وأنواعـه والإستراتيجيات المتبعة في إدارة الصراع التنظيمي، ودراسة (السلمي، 2004) التي توصلت إلى وأن التأهيل التربوي له دور كبير فـي اختيـار إسـتراتيجيات إدارة

الصراع، دراسة (المومني، 2003) التي توصلت إلى وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية لدى ممارسي التجنب تعزي للمؤهل العلمي لصالح حملة المؤهلات الأقل من البكالوريوس.

ثالثا النتائج المتعلقة بمتغير الخبرة العملية لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي:

لمناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بمتغير الخبرة العملية من خلال نتائج تحليـل التباين الأحادي الموضحة في الجدول (23)، فقيمة (ف) المحـسوبة بقيمـة دلاليـة تساوي (69,) لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي كانت تساوي (36,) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (05,) تعزى للخبرة العملية وفقـا لاسـتجابات أفراد العينة لإستبانة إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي ككل (التعاون، التجنـب، الحزم، التسوية)، ويمكن إرجاع ذلك أن عدد سنوات الخبرة ليـست دائمـا العامـل المؤثر في ممارسات المدير لأن قد تكون هذه الممارسات هي تكـرار للممارسـات إدارية اكتسبت من السنة الأولى أو قد اكتسبت أثناء مرحلة الدراسة فـي الكليـات والجامعات.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من (الشهري، 2008) التي توصلت إلى وجود وفروق دالة إحصائيا لمتغير الخبرة لصالح ذوي المؤهل والخبرة الأعلى من المديرين والمعلمينK ودراسة (القصيمي، 2008) التي توصلت إلى أن الخبرة لا تؤثر على أساليب إدارة مديرات المدارس الثانوية للبنات للصراع فـي مدارسـهن، وكذلك اتفقت مع دراسة (العتيبي، 2007) في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين إستجابات أفراد العينة بالنسبة لسنوات الخبرة حول أسباب الصراع، كان هناك اتفاق مع دراسة (الحازمي، 2005) التي توصلت إلى عدم توجد فروق ذات دلالـة إحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة تعزى للخبرة حول أبرز إستراتيجيات المتبعة وأكثرها استخداما في إدارة الصراعات التنظيمية من قبل مديري مدارس المرحلـة المتوسطة في مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (السلمي، 2004) إذ أن الأخيرة أشـارت إلى أن الخبرة التربوية لها دور كبير في اختيار إستراتيجيات إدارة الصراع، وكذلك اختلفت مع دراسة (قطن، 2001) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية

تعزى لمتغير خبرة المديرين فيما يتعلق بممارستهم لأسلوب استخدام السلطة حيث فأصحاب الخبرة 11سنة فأكثر يستخدمون أسلوب استخدام السلطة أكثر من أصحاب الخبرة القصيرة من (1-3) سنوات، أما بالنسبة لإسلوب التعاون، التجنب، أسلوب الحل الوسط وأسلوب المجاملة، وأسلوب الرفع لمستوى إداري أعلى، فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بممارسة أفراد عينة الدراسة لأساليب إدارة الصراع هذه تعزى لمتغير الخبرة.

5.2.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على:

هل هناك علاقة بين نمط القيادة السائد عند المدراء وإستراتيجيات إدارة الصراع؟

يشير الجداول (24) إلى أن معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في محاور الأنماط القيادية (ديمقراطي، أوتوقراطي، تساهلي) ومحاور إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي(التعاون، الحزم، التجنب، التسوية) التي يستخدمها مديرو المدارس الخاصة بمحافظة مسقط، ارتباط قوي، موجب حيث بلغت قيمة الارتباط (616,) بدلالة إحصائية عند مستوى (α = 000,). ويمكن تفسير العلاقة الإرتباطية الايجابية الموجبة، بأن إدارة الصراع الذي يحدث في المدارس الخاصة بمحافظة مسقط مرتبط بالنمط القيادي الذي يتبعه مدير المدرسة، حيث أن النمط القيادي هو الذي يحدد الأنماط المناسبة لإدارة الصراع (قطيشات، 2010).

الجدول (25) يشير أن العلاقة بين النمط الديمقراطي والتعاون متوسطة موجبة، ويدل ذلك على حرص مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط على تحقيق أهداف المدرسة التربوية والمادية، وذلك بقدر معقول من العلاقات الإنسانية والتعاون لحل لصراعات التي تنشأ داخل إطار المدرسة.

في حين العلاقة بين النمط الديمقراطي والحزم وكذلك والتجنب علاقة ضعيفة موجبة، ويعزى ذلك لوعي المعلمين بأدوارهم، ومتطلبات عملهم وبالتالي فان قليل ما يلجأ مدير المدرسة للحزم في إدارة الصراع أو تجنبه، قد يعود ذلك أن

مدراء المدارس في تلك المدارس يتجنبون الخوض في بحث بعض المشكلات رغبة منهم في حل معتدل، وقد يكون اغلب الصراعات التي تحدث في المدارس الخاصة تتمثل في توفير الموارد المالية وبالتالي تكون هذه من واجبات مالك المدرسة البحث عن موارد مالية ويبقى دور مدير المدرسة تنفيذي فقط، وعلاقة متوسطة طردية بين النمط الديمقراطي والتسوية، إذ يرجع ذلك إلى إدراك مدير المدرسة أن استقرار المدرسة هو عامل من عوامل نجاحها، وبالتالي فهو بنمطه الديمقراطي يستخدم أسلوب التسوية، والمصالحة بين أطراف النزاع.

أما النمط الأوتوقراطي فكانت العلاقة بينه وبين التعاون ضعيفة موجبة، ومن الطبيعي أن تكون العلاقة ضعيفة فلا يمكن أن يكون متسلطا ويستخدم القوانين، ويفرض سيطرته على الأمور كلها، إضافة إلى استخدامه أسلوب التعاون لحل الصراعات، لكن قد يلجأ المدير إلى ذلك عندما يحتاج لإشراك أطراف معينة لحل الصراعات.

العلاقة بين النمط الأوتوقراطي والحزم علاقة متوسطة موجبة، ويرجع ذلك إلى أن مديري المدارس في تلك المدارس يمارسون السلطة المتشددة وبالتالي، يستخدمون الحزم في حل الصراعات لتحقيق الأهداف التي يرسمونها، لتأكيد لسلطتهم ونفوذهم في تطبيق الإجراءات والقرارات التي تتسم بالسيطرة اعتقاد منهم أن ذلك لصالح المدرسة، وعلاقة ضعيفة موجبة بين النمط الأوتوقراطي وكل من التجنب والتسوية، ويعزى ذلك إلى أن مدير المدرسة يحرص على متابعة سير العملية التعليمية، وفق ما خطط لها، وبالتالي فإن عليه التعامل مع الصراع بالتجنب، أو التسوية، حتى لا يعيق خططه.

الجدول (25) يشير إلى علاقة ضعيفة موجبة بين النمط التساهلي، وكل من التعاون، الحزم، التجنب، التسوية، ويعزى ذلك إلى أن مدير المدرسة يترك لهم الحرية في تنفيذ الأهداف بالطريقة التي يرونها مناسبة لهم، وبالتالي فان الصراعات قد تكون قليلة، وهذا يقلل من التعامل معها.

اختلاف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عويس (2002) التي توصلت إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي وإستراتيجيات إدارة الصراع المتبعة من قبل مديري المدارس الحكومية والخاصة.

3.4 ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

تتضمن هذه الخلاصة نتائج الدراسة الميدانية، التي ستكون حسب تسلسل أسئلة الدراسة على النحو التالي:

خلصت نتائج الدراسة الميدانية إلى:

1- الأنماط القيادية جاءت متسلسلة من الأعلى إلى الأدنى على النحو التالي: النمط الديمقراطي، النمط التساهلي، وأخيرا النمط الأوتوقراطي.

2- ممارسات المديرين للإستراتيجيات الأربع الواردة في أداة الدراسة من وجهة نظر معلمين المدارس الخاصة بمحافظة مسقط جاءت جميعا بدرجة متوسطة ويمكن ترتيب نتائجها متسلسلة تنازليا من الأعلى إلى الأدنى على النحو التالي:

أ- التجنب.

ب- التعاون.

ج- الحزم.

د- التسوية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 05 ,) لاستجابات أفراد العينة حول النمط القيادي الممارس من قبل مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط تعزى للنوع في كل من الأنماط القيادية (ديمقراطي، أوتوقراطي، تساهلي).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 05 ,) لإستجابات أفراد العينة حول النمط القيادي الممارس من قبل مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط تعزى للمؤهل العلمي في كل من الأنماط القيادية (ديمقراطي، أوتوقراطي، تساهلي).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 05 ,) لاستجابات أفراد العينة حول النمط القيادي الممارس من قبل مديري المـدارس الخاصـة بمحافظة مسقط تعزى للخبرة في كـل مـن الأنمـاط القياديـة (ديمقراطـي، أوتوقراطي) في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 05 ,) لاستجابات أفراد العينة حول النمط القيادي التساهلي الممارس من قبـل مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط تعزى للخبرة لصالح فئة (5-10) سنة.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة عنـد مـستوى الدلالة (05,) تعزى لمتغير النوع والمؤهل الدراسي والخبـرة لإسـتراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي (التعاون، التجنب، الحزم، التسوية).

7- توجد علاقة إرتباطية ايجابية بين النمط القيادي وإستراتيجيات إدارة الـصراع التنظيمي في ضوء تصور أعضاء هيئة التدريس بالمدارس الخاصة بمحافظـة مسقط.

4.4 التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تخلص الباحثة إلى تقديم مجموعة التوصيات التي تأمل أن تساهم في رفع كفاءة مديري المدارس في إدارة الصراع التنظيمي وفق للنمط القيادي:

1- ضرورة تبني إدارات المدارس الخاصة للنمط الديمقراطي في القيادة، ولا سـيما في إدارة الصراع التنظيمي.

2- تشكيل لجان على مستوى الوزارة تقوم باستشعار أسباب الصراعات التنظيميـة في المدارس الخاصة بمحافظة مسقط، والمؤسسات التربوية، ومعالجة أسـبابها وتوظيفها لصالح هذه المؤسسات.

3- ضرورة زيادة وعي مديري المدارس، وتعميق فهمهم لأهمية الصراع التنظيمي، وأساليبه المختلفة، وتعريفهم بالحالات التي يمكن فيها استخدام الإسلوب المناسب حسب الظروف والمعطيات التي يتعامل معها.

4- ضرورة تطوير ممارسات مديري المدارس الخاصة، من خلال تصميم برامج تدريبية متخصصة، مخطط لها بعناية حول أساليب تطبيق إدارة الصراع، وجعله ايجابيا في المدارس.

5.4 المقترحات:

تقترح الدراسة الحالية ما يلي:

1- إجراء دراسة عن واقع ممارسة مديري الدوائر والمدارس لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي على مستوى وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

2- التوسع في الدراسات الميدانية بما يخدم النمط القيادي والصراع التنظيمي على عينات أخري في مجال التربية وخاصة القيادات العليا.

3- إجراء دراسات أخرى عن علاقة إستراتيجيات إدارة الصراع بمتغيرات أخرى مثل ضغوط العمل والروح المعنوية وغيرها.

المراجع

أحمد، إبراهيم أحمد (2006). **تحديث الإدارة التعليمية.** الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

البدري، طارق عبد لحميد (2001). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية.** الأردن: دار الفكر التربوي.

البنا، فرناس (1985). **أصول القيادة الإدارية.** الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

البواب، حسني خوري (1986). **أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها المدراء في المدارس الثانوية الأكاديمية في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الثبيتي، خالد (2005). **إدارة الصراع التنظيمي في إدارات التربية والتعليم للبنين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القياديين في تلك الإدارات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى مكة المكرمة.

جوادن شوقي ناجي (2000). **سلوك تنظيمي.** الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.

الحازمي، مها (2005). **إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وتأثيرها على نتائج الصراع في مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى مكة المكرمة.

الحراحشة، محمد وخليفات، عبد الفتاح.(2009). علاقة النمط القيادي الممارس لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعتي (مؤتة وآل البيت) بإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من ووجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. **مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة،** العدد(26).

حسين، عبده **(**2000**) علاقة النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية بتأدية أدوارهم الوظيفية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في محافظات عدن ولحج وأبين** .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، عدن، اليمن.

حريم، حسن (2003). **السلوك التنظيمي.** الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.

الحمادي، عيسى بن صالح بن علي (2008). **الأداء الوظيفي وعلاقته بالنمط القيادي لمديري مدارس التعليم العام بمنطقة الباطنة جنوب /سلطنة عمان**. رسالة ماجستير غبر منشورة، جامعة عين شمس.

الخالدي، أحمد بن محمد (2008). **أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

الخطيب، أحمد و معايعة، عادل سالم. (2009). **الإدارة الحديثة نظريات وإستراتيجيات ونماذج حديثة.** الأردن: عالم الكتب.

الرحيم، عاطف جابر (2009). **السلوك التنظيمي مدخل نفسي سلوكي لتطوير القدرات**. الإسكندرية: الدار الجامعية.

رضى، ناهد (2006). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية بمملكة البحرين. **مجلة العلوم التربوية النفسية**، مجلد (7)، العدد (3).

ستراك، رياض (2004). **دراسات في الإدارة التربوية.** الأردن: دار وائل للتوزيع والنشر.

السعود، راتب (2009). أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لنظرية رنسس ليكرت (نظام1_نظام4) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** المجلد 5، العدد3.

السلمي، سعود سعيد (2004). **مقترحة لإدارة الصراع بين مديري مدارس التعليم العام والمشرفين التربويين بمحافظة جدة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

سليم، أحمد سليم (2009). **السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلميهم**. رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة التربوية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الشهري، سلطان حسن عبدالرحمن (2008). **المناخ التنظيمي وأساليب إدارة الصراع في المدارس الثانوية بالطائف والعلاقة بينهما من وجهة نظر المديرين والمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى.

الشيزاوي، رقية بنت محمد بن نور بن عبدالجليل (2008). **أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس التعليم الأساسي للصفوف (5-10) بسلطنة عمان وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الخليجية، البحرين.

الصليبي، محمود (2005) **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بمستويي الرضا الوظيفي لمعلميهم وأدائهم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الطويل، هاني عبد الرحمن (1992). **الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي**. الأردن: دار وائل للنشر والطباعة.

الطويل، هاني عبد الرحمن (1998). **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي: سلوك الأفراد والجماعات في المنظمة**. الأردن: دار وائل للنشر والطباعة.

عابدين، محمد عبد القادر (2001) **الإدارة المدرسية الحديثة**. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عباس، حمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وعواد، فريال (2007). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس.** الأردن: دار المسيرة.

عبد الواحد، مؤمن خلف (2008). **الأساليب المتبعة في إدارة الصراع داخل المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة من وجهة نظر المدراء**. رسالة ماجستير غير منشورة في إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

عبيدات، سهيل أحمد (2008). **القيادة أساسيات نظريات مفاهيم**. الأردن:عالم الكتب.

العتيبي، منيرة بنت نايف (2007). **إدارة الصراع التنظيمي في المدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض**. تصور مقترح رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

العديلي، ناصر محمد (1993). **إدارة السلوك التنظيمي**. الرياض: مرام للطباعة الإلكترونية.

العمايرة، محمد حسن (2002). **مبادئ الإدارة المدرسية**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العميان، محمود سليمان (2005). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

عياصرة، علي أحمد (2003) .الأنماط **القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في الأردن،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

عوض،عامر (2008). **السلوك التنظيمي الإداري**. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عويس، بثينة إلياس (2002). **الأنماط القيادية لمديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة عجلون وعلاقتها بإستراتيجيات إدارة الصراع**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان الأردن.

المخلافي، محمد. (2009). **القيادة الفاعلة وإدارة التغيير**. الكويت: مكتبة الفلاح.

فليه، فاروق وعبد المجيد، السيد (2005). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**. الأردن: دار المسيرة.

القحطاني، سالم سعيد (2001) **القيادة الإدارية التحول نحو نموذج القيادي العالمي،** مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، الرياض.

القريوتي، محمد قاسم (2000). **السلوك التنظيمي دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة**. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

القصيمي، خليل إبراهيم (2008). **إدارة الصراع التنظيمي لدى مديرات المدارس الثانوية للبنات في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير رسالة غير منشورة. المملكة العربية السعودية.

قطن، طفول بنت سهيل (2001). **أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

قطيشات، ليلى عبد الحليم (2010). **إدارة الصراع في المؤسسات التربوية**. الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.

الكعبي، آمنة بنت عبدالله بن حجي سالم (2008). **الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بتحفيز المعلمين نحو تحسين المدرسة في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة.

الكلباني، أمل بنت راشد بن سالم (2007). **الأنماط القيادية لمديرات المدارس مدارس التعليم العام في سلطنة عمان وعلاقتها بالإبداع الإداري**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة.

كنعان، نواف (2005). **القيادة الإدارية**. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

اللوح، أحمد يوسف أحمد.(2008). **الصراعات التنظيمية وانعكاساتها على الرضا الوظيفي**. دراسة مقارنة لوجهات نظر العاملين في جامعتي الأزهر والإسلامية، الجامعة الإسلامية بغزة.

المصري، رفيق محمود (2006). النمط القيادي السائد لدى رئاسة جامعة الأقصى كما يراه العاملون في الجامعة. **مجلة الجامعة الإسلامية**، المجلد الخامس عشر، العدد الأول.

مصطفى، أحمد سيد (2005). **إدارة السلوك التنظيمي**. القاهرة: حقوق الطبع للمؤلف.

المعمري، سيف بن سعيد بن ماجد (1990). **المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس الثانوية ومساعدوهم في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض**

المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قـابوس. سـلطنة عمان.

المغربي، كامل محمد (2004). **السلوك التنظيمي مفاهيم وأسـس سـلوك الفـرد والجماعة في التنظيم**. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ملتقى، المدارس الخاصة. (2011). **الإدارة الفاعلة عطاء ونماء**. استرجع بتـاريخ 2012/4/23، متوفر عبر http://www.moe.gov.om

المومني، واصل جميل (2003). **علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الأردنية العامة من وجهة نظـر المـديرين والمعلمـين،** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمـان الأردن.

نورث هاوس، بيترج (2006). **القيادة الإدارية النظرية والتطبيق** (ترجمة: صـلاح بن معاذ المعيوف). السعودية: معهد الإدارة العامة.

اليافعي، أماني بنت صالح بن حسين.(2009). **الفاعلية المدرسية وأنماط الـسلوك القيادي لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظـر المعلمين بسلطنة عمان** "رسالة ماجستير غير منـشورة، جامعـة الـسلطان قابوس. سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (2006): **اللائحة التنظيمية للمـدارس الخاصـة**، مـسقط، سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (2011): **دائرة الإحصاء، المؤشـرات التربويـة**، مـسقط، سلطنة عمان.

ب- المراجع الأجنبية:

Anit, S. (2008)., Managing Conflict in School Teams: The Impact of Task and Goal Interdependence on Conflict Management and Team Effectiveness, **Educational Administration Quarterly** , 44, (3), 359-390.

Biediger-,A. (2000). **Communication and conflict management styles as perceived by special education directors and their subordinates in Region XX ESC in Texas**. Unpublished PH.D thesis, Texas A&M University.

Greenberg, J & Baron, R. (1997). **Behavior in organizations: Understanding and managing the human side of work(6th Ed).** New Jersey: Prentic –hall, Inc.

Hampton, D ; Summer, C & Webber, R. (1982). **Organization Behavior and the Practice of Management.**: Library of congress Cataloging in Publication Data. USA.

Haykins, T. (2002). Principal leadership and organization climate: a study of perceptions of the leadership behavior on school climate in international school. **Dissertation Abstract International,** 62, (11), 3639.

Henkin, A, B. & Cistone, P.J. &Dee, J.R. (2000). Conflict Management Strategies of Principals in Site-based Manager School. **Journal of Educational Administration, 38,.(2), pp142-158**.

Hoy, W & Forsyth , P. (1986). **Effective Supervision**: **Theory into practice**. New York Random House.

Johnson, L. (1991). **The Effects of Conflict Management Training Upon the Conflict Management Styles of Teachers' Interpersonal Communication.** Dissertation Abstracts International, 52(7), 2323.

Larry, G.E.(1973): **what managers think of participative leadership**, Harvard Review..51,(2),March

Masih, C & John, W (1999). **LEADERSHIP STYLE SCHOOL CLIMATE, AND THE INSTITUTIONAL COMMITMENT OF TEACHERS, International Forum,** (2),. (1).

Massaro, N & Augusts, J. (2000). Teacher perception of school climate and principles self- reported leadership style based on three empirical measures of perceived leadership. **The center for education,** Winder University , on University place, Chester, PA 19013.

OLU, O & ABOSEDE, O (2003)**. CONFLICT MANAGEMENT IN SECONDARY SCHOOLS IN OSUN STATE, NIGERIA, Nordic Journal of African Studies.** 12(1): 23-38

Peter , O & Samuel , I. (2009). **Akinseinde, Variability Pattern in Conflict Management Strategies among School Administrators of Secondary Schools in Nigeria, Kamla- Raj , Department of Educational Administration and Policy Studies, Delta State University.**

Rahim, M. (2001). **Managing Conflict in Organizations. (3rd ed) Wesport**: Greenwood Publishing Group, Inc.

Rustom & Davar. (1994). **Creative Leadership**, The People –Oriented Task Approach, USP publishers, Distributors Ltd ,Second Reprint. New Delhi.

Seyfarth, J. (1999). **The Principal New Leadership for New Challenges**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall.

Welt, E. (2000). Conflict management styles of middle school principles compared to comprehensive high school principals. **Dissertation Abstracts International, 61** (7),1707.

الملحق (أ)

إستبانة الدراسة الاستطلاعية

جامعة مؤتة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم الإدارة والأصول التربوية

أخي المعلم: المحترم

أختي المعلمة: المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بين يديك إستبانة تهدف إلى تقصي أسباب الصراع التنظيمي في المدارس الخاصة بمحافظة مسقط.

أرجو تكرمك بقراءة كل عبارة بعناية ثم ضع علامة (/) في العمود الذي يعبر عن رأيك بكل موضوعية ودقة ، ومقدرة لك جهدك وأمانتك ، علما هذه البيانات ستعامل بسرية تامة ولغرض البحث العلمي فقط.

وأشكر لكم حسن تعاونكم

الباحثة:

فاطمة بنت صالح بن علي المقبالية

جامعة مؤتة

ما هي أسباب الصراع التنظيمي في المدارس الخاصة من وجهة نظرك؟

م	أسباب الصراع	موافق	غير موافق
1	الاختلافات في قيم الأفراد والأهداف لاختلاف البيئة الثقافية لأفراد المؤسسة		
2	توزيع ومحدودية الموارد		
3	ضغوط العمل وزيادة مسئوليات الموظف		
4	تعارض بين أهداف الأفراد وأهداف المؤسسة بشكل عام		
5	الخلافات حول الإجراءات المتبعة في العمل		
6	قنوات الاتصال غير واضحة		
7	لاعتماد الجماعات المدرسية على أدوات ومصادر مشتركة		
8	سوء العلاقات الشخصية بين الموظفين وانعدام التعاون والثقة بينهم		
9	الصلاحيات والمسؤوليات غير واضحة بسبب تداخل الأدوار		
10	التوزيع الغير العادل للمزايا والحوافز		
11	عدم وضوح اللوائح والتعليمات المتعلقة بالوظيفة		
12	قلة تفويض السلطة		

خالص الشكر والتقدير

الباحثة:

فاطمة بنت صالح بن علي المقبالية

جامعة مؤتة

الملحق (ب)

إستبانة التحكيم

جامعة مؤتة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم الإدارة والأصول التربوية

الفاضل الدكتور:...المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع:: <u>تحكيم إستبانة</u>

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنـوان:" إستراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها بالأنماط القيادية التي يستخدمها مديرو المدارس الخاصة بمحافظة مسقط من وجهة نظر المعلمين " استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.
وبعد الإطلاع على أدبيات الدراسة واستكمال الإطار النظري لها تم إعداد إستبانة تحمل في طياتها فقرات تقيس الصراع التنظيمي وفقرات تقيس النمط القيادي لذا نرجو التكرم بتحكيم الإستبانة وإبداء الرأي حولها فيما يتعلق بمدى مناسبة فقراتها لتحقيق هدف الدراسة وإمكانية تعديلها أو إضافة فقرات أخرى.
ولكم جزيل الشكر والتقدير
الباحثة: فاطمة بنت صالح بن علي المقبالية

<u>بيانات المحكمين</u>
اسم الدكتور:...
المؤهل العلمي:...
الرتبة العلمية:...
التخصص:...
مكان العمل:...

جامعة مؤتة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

ماجستير إدارة تربوية

أخي المعلم...
أختي المعلمة...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية بعنوان " إستراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها بالأنماط القيادية التي يستخدمها مديرو المدارس الخاصة بمحافظة مسقط من وجهة نظر المعلمين "وإنطلاقا من الإهتمام بالمعلم والحرص عليه باعتباره مربيا وله دورا فاعلا في العملية التربوية فاني أضع بين يديك أدوات الدراسة التالية:

1- إستبانة الأنماط القيادية
2- إستبانة إستراتيجيات إدارة الصراع

وقبل الانتقال إلى أدوات الدراسة أرجو ملئ البيانات التالية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
المؤهل التعليمي: دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ أو أكثر ☐
سنوات الخبرة: أقل من 5سنوات ☐ من 5-10 سنة ☐ 11 سنة فأكثر ☐

ولكم مني جزيل الشكر

الباحثة: فاطمة بنت صالح بن علي المقبالي

أولا إستبانة الأنماط القيادية:

م	العبارة	مناسبة الفقرة		سلامة اللغة		التعديل
		مناسبة	غير مناسبة	سليمة	غير سليمة	
1	يهتم المدير بتنفيذ اللوائح والقوانين مراعيا أحوال مرؤوسيه					
2	لا يأخذ بالمقترحات التي يقدمها المعلمون					
3	يبالغ في إعطاء المعلمين الفرصة لاختيار الأعمال					
4	ينفذ بحرفية كل ما يصدر عن الوزارة من قرارات					
5	يعطي للمعلمين الحرية التامة في تنفيذ المهام حسب توجهاتهم دون ضوابط					
6	يعمل على سيادة روح التعاون في المدرسة					
7	يشارك بقدر ضئيل في توجبه الأعمال					
8	لا يفوض المدير سلطاته للمعلمين					
9	يصدر الأحكام بدون دراسة					
10	يتبع إسلوب الأمر مع المعلمين					
11	يتخذ القرارات بنفسه					
12	يعمل على حل المشكلات في المدرسة					
13	يصر على أن يتبع المعلمون التعليمات والأوامر في كل الأمور					
14	يركز السلطة في يده ويهمش الآخرين					
15	يأخذ بعين الاعتبار مقترحات المعلمين بشأن تطوير العملية التعليمية					
16	يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المرتبطة بالإدارة المدرسية					
17	يستشير الأفراد في القرارات المتعلقة بعملهم					
18	يحترم آراء المعلمين المخالفة له					
19	يهيئ جو اجتماعيا جيدا داخل المدرسة					
20	يسند الواجبات للمعلمين بطريقة غير محددة					
21	يهتم بالتنمية المهنية للمعلمين					

22	ينتظر أخطاء المدرسين حتى يعاقبهم إداريا					
23	يعمل على تحفيز المعلمين لإنجاز خطة العمل					
24	يبالغ في تقدير إمكانيات المعلمين والاعتماد عليهم					
25	يترك الحرية للأفراد في اتخاذ القرار					
26	يقوم بعقد اجتماعات توجيهية مع المعلمين					
27	يقوم بتوزيع العمل على المعلمين كل حسب قدراته					
28	يصدر القرارات دون مشورة أحد					
29	يعامل المعلمين كزملاء له					
30	يتساهل مع المعلمين المقصرين					

ثانيا إستبانة الصراع التنظيمي

م	العبارة	مناسبة الفقرة		سلامة اللغة		التعديل
		مناسبة	غير مناسبة	سليمة	غير سليمة	
1	يساعد المعلمين على حل المشكلات التي تواجههم					
2	يضع أهدافا مشتركة يتطلب انجازها تعاون الجميع					
3	يسعى لإيجاد حلول متكاملة ترضي الأطراف المتنازعة					
4	يحاول التقريب بين وجهات نظر معلميه					
5	يتفهم وجهات نظر المعلمين في المدرسة					
6	يتعاون مع معلميه للوصول إلى قرارات مقبولة للجميع					
7	يقدم عدة بدائل لحل المشكلات بين المعلمين					
8	يطلب من الآخرين تبني وجهة نظره					
9	يتمسك برأيه للضغط على الآخرين لتقديم التنازلات					
10	يستخدم نفوذه لقبول أفكاره					
11	يستخدم الحزم والشدة لتمرير وجهة نظره					
12	يحاول أن يحقق أهداف المدرسة بغض النظر عن أهداف المعلمين					

13	يفرض على المعلمين جداولا وخططا بغض النظر عن رأيهم					
14	يهدد الأطراف المتصارعة بالعقاب					
15	يطبق اللوائح والأنظمة بشدة على من يختلف معه في الرأي					
16	يتجنب الخلافات التي تطرأ بين العاملين في المدرسة					
17	لا يهتم بشكاوي الأطراف المتنازعة					
18	يتجنب المناقشات المفتوحة مع معلميه					
19	يتجاهل الصراعات بين المعلمين في المدرسة					
20	يتفادى تكوين علاقات مع الأطراف المتصارعة					
21	يقلل من شأن نقاط النزاع بين المعلمين					
22	يشجع سياسة الأخذ والعطاء للتوصل إلى حل					
23	يتفاوض مع المعلمين للتوصل إلى حل					
24	يقترح أرضية مشتركة لحسم الخلافات					

فقرات يمكن إضافتها أو اقتراحها

....

....

....

....

....

....

....

....

الملحق (ج)

الإستبانة في صورتها النهائية

جامعة مؤتة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

ماجستير إدارة تربوية

أخي المعلم /أختي المعلمة...المحترم /المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية بعنوان " **إستراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديرو المدارس الخاصة بمحافظة مسقط من وجهة نظر المعلمين** "وإنطلاقا من الإهتمام بالمعلم والحرص عليه باعتباره مربيا وله دورا فاعلا في العملية التربوية فاني أضع بين يديك هذه الإستبانة لإبداء آراءكم حول إستراتيجيات الصراع (تذكر هنا) والنمط الإداري الذي يمارسه مدير(ة) مدرستك.

راجية أن تبدو آراءكم بكل موضوعية، علما بأن هذه الآراء سيتم التعامل معها بكل سرية، علما بأن هناك أداتين هما:

1- إستبانة الأنماط القيادية
2- إستبانة إستراتيجيات إدارة الصراع

وقبل الانتقال إلى أدوات الدراسة أرجو ملئ البيانات التالية:

الجنس: ذكر □ أنثى □

المؤهل التعليمي: دبلوم□ بكالوريوس □ ماجستيرأو أكثر □

سنوات الخبرة: أقل من 5سنوات□ من 5-10 سنة□ 11 سنة فأكثر□

ولكم مني جزيل الشكر

الباحثة: فاطمة بنت صالح بن علي المقبالي

أولا إستبانة الأنماط القيادية:

م	إن مدري مدرستي تتسم ممارساته بأن:	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1	يراعي المدير أحوال المعلمين عند بتنفيذ اللوائح والقوانين				
2	لا يأخذ مدير المدرسة بالمقترحات التي يقدمها المعلمون في مجال العمل				
3	يبالغ في إعطاء المعلمين الفرصة لاختيار الأعمال التي يكلفون بها				
4	ينفذ بحرفية كل ما يصدر عن الوزارة من قرارات				
5	يعطي للمعلمين الحرية التامة في تنفيذ المهام حسب توجهاتهم دون ضوابط				
6	يعمل على بث روح التعاون في المدرسة				
7	لا يقوم مدير المدرسة بتوجيه العاملين بالمدرسة نحو تحقيق الأهداف				
8	لا يفوض المدير سلطاته للمعلمين				
9	يصدر القرارات بدون دراسة للبدائل المتاحة				
10	لا يشارك العاملين في عملية اتخاذ القرار				
11	يعمل على حل المشكلات في المدرسة				
12	يصر على أن يتبع المعلمون التعليمات والأوامر في كل الأمور				
13	يحترم آراء المعلمين المخالفة لآرائه في العمل				
14	يحرص على تهيئة جوا اجتماعيا جيدا داخل المدرسة				
15	يسند الواجبات للمعلمين بطريقة غير واضحة				
16	يهتم بالتنمية المهنية للمعلمين				
17	يتصيد أخطاء المعلمين حتى يعاقبهم إداريا				
18	يعمل على تحفيز المعلمين لإنجاز خطة العمل				
19	يبالغ في تقدير إمكانيات المعلمين والاعتماد عليهم				
20	يترك الحرية للمعلمين في اتخاذ القرار				
21	يهتم بعقد اجتماعات توجيهية مع المعلمين				
22	يوزع العمل على المعلمين كل حسب قدراته				
23	يعامل المعلمين كزملاء له في العمل				
24	لا يعاقب المعلمين المقصرين ويتساهل معهم				

ثانيا إستبانة الصراع التنظيمي

م	إن مدير يتفاعل معنا في المدرسة بأن:	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1	يساعد المعلمين على حل المشكلات التي تواجههم				
2	يضع أهدافا مشتركة يتطلب انجازها تعاون الجميع				
3	يسعى لإيجاد حلول متكاملة ترضي الأطراف المتصارعة				
4	يحاول التقريب بين وجهات نظر معلميه				
5	يتعاون مع معلميه للوصول إلى قرارات مقبولة للجميع				
6	يقدم عدة بدائل لحل المشكلات بين المعلمين				
7	يتمسك برأيه للضغط على الآخرين لتقديم التنازلات				
8	يستخدم الحزم والشدة لتمرير وجهة نظره				
9	يعمل على تحقيق أهداف المدرسة بغض النظر عن أهداف المعلمين				
10	يفرض على المعلمين جداولا وخططا بغض النظر عن رأيهم				
11	يهدد الأطراف المتصارعة بالعقاب				
12	يتجنب الخلافات التي تطرأ بين العاملين في المدرسة				
13	لا يهتم بشكاوي الأطراف المتصارعة				
14	يتجنب المناقشات المفتوحة مع معلميه				
15	يتجاهل الصراعات بين المعلمين في المدرسة				
16	يمارس الحيادية في فض الصراعات بين الأطراف المتصارعة				
17	يقلل من شأن نقاط الاختلاف				
18	يشجع سياسة الأخذ والعطاء للتوصل إلى حلول منصفة للجميع				
19	يتفاوض مع المعلمين للتوصل لحل مشكلات المدرسة				
20	يقترح أرضية مشتركة لحسم الخلافات				

الملحق (د)

قائمة أسماء المحكمين لإستبانة الدراسة

أسماء المحكمين لإستبانة الدراسة

م	أسماء المحكمين	الدرجة العلمية	الوظيفة	مقر العمل
1	حارث بن ناصر الهنائي	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية العلوم التطبيقية بالرستاق
2	عمر هاشم اسماعيل	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية التربية جامعة السلطان قابوس
3	عائشة بنت سالم الحارثية	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية التربية جامعة السلطان قابوس
4	وجيهه ثابت العاني	دكتوراه	أستاذ مشارك	كلية التربية جامعة السلطان قابوس
5	عبد الحميد سعيد حسن	دكتوراه	أستاذ مشارك	جامعة السلطان قابوس
6	صالحة عبدالله عيسان	دكتوراه	أستاذ مشارك	كلية التربية جامعة السلطان قابوس
7	حليس بن محمد بن حليس العريمي	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية العلوم التطبيقية بصور
8	عبدالعزيز أحمد داود	دكتوراه	أستاذ مساعد	جامعة نزوى
9	حسام الدين السيد محمد	دكتوراه	أستاذ مساعد	جامعة نزوى
10	طارق جوانه	دكتوراه	أستاذ مشارك	جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا
11	هيثم محمد عيسى	دكتوراه	أستاذ مساعد	جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا
12	عيد كنعان	دكتوراه	أستاذ مشارك	جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا
13	مصطفى عبد الحميد عناني	دكتوراه	أستاذ مساعد	جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا
14	محمد ابراهيم الدهيشان	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية الدراسات الاسلامية العربية دبي
15	محمد علي ريان	دكتوراه	أستاذ مشارك	جامعة قناة السويس مصر
16	عبدالعزيز عطاالله المعايطة	دكتوراه	أستاذ مساعد	جامعة نزوى
17	صالح بن علي العبري	دكتوراه	خبير تربوي بالأمانة العامة للجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم	وزارة التربية والتعليم
18	محمد سعيد دريبي العمري	دكتوراه	رئيس تنفيذي.	مركز الاعتماد للخدمات التعليمية والتدريب.

الملحق (هـ)

خطاب موجه من جامعة صحار بتسهيل مهمة الباحثة

للمكتب الفني للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم

Sohar University
Office of Vice-Chancellor

جـامعـة صـحـار
مكتب رئيس الجامعة

الرقم: ٢٠١٠/٣٤٩
التاريخ: ٢٨ يونيو ٢٠١٠م
الموافق: ١٥ رجب ١٤١٣ هـ

لمن يهمة الامر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد،

<u>الموضوع: الباحثه/ فاطمة بنت صالح بن على المقبالية</u>

نهديكم أطيب تحيات جامعة صحار، ويسرنا افادتكم بأن الفاضلة/ فاطمة بنت صالح بن علي المقبالية تقوم بإجراء بحث بعنوان " استراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها بالأنماط القيادية التي يستخدمها مديرو المدارس الخاصة بمحافظة مسقط من وجهة نظر المعلمين " كمتطلب من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الادارة التربوية في جامعة صحار، راجين التكرم بتسهيل مهمة الباحثة في تنفيذ الدراسة. شاكرين لكم كريم تعاونكم الدائم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير.

د. عبود بن حمد الصوافي
رئيس الجامعة

جامعة صحار ش.م.م. س.ت: ١٠٦٠٨٤٦
SOHAR UNIVERSITY L.L.C. CR 1060846

المرفقات:
- مخطط الدراسة
- أدوات الدراسة

Great Futures Begin With Great Education
P.O. Box: 44, P.C.: 311, Sohar, Sultanate of Oman - Tel.: 26720101, Fax: 26720102
www.soharuni.edu.om

الملحق (و)

خطاب موجه من المديرية العامة للمدارس الخاصة بتسهيل مهمة الباحثة للمدارس الخاصة بمحافظة مسقط.

بسم الله الرحمن الرحيم

سلطنة عمان
وزارة التربية والتعليم
المديرية العامة للمدارس الخاصة
مكتب المديرة العامة

الرقم: [illegible] ٤٦٠
التاريخ: [illegible]

إلى : مدير مدرسة المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة باحث

نود إفادتكم بأن الفاضلة/ فاطمة بنت صالح بن علي المقبالية طالبة دراسات عليا بجامعة صحار تخصص إدارة تربوية تقوم حاليا بإجراء دراسة بعنوان: **" استراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها بأنماط القيادة التربوية التي يستخدمها مديرو المدارس الخاصة بمحافظة مسقط من وجهة نظر المعلمين"** وترغب الباحثة في تطبيق أداة الدراسة على عينة من المعلمين بالمدارس الخاصة.

وعليه يرجى التكرم بتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أداة الدراسة على المعلمين في مدرستكم ، وفي حالة وجود أي استفسار يمكن للمعنيين لديكم الاتصال بالباحثة مباشرة على هاتف رقم (٩٢٢٣٢٨٠٢) .

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير،،،

سلطنة عمان – المديرية العامة للمدارس الخاصة

/عائشة بنت أحمد بن سويلم البلوشية
المديرة العامة للمديرية العامة للمدارس الخاصة